



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ABAETETUBA
POLO UNIVERSITÁRIO DE TOMÉ-AÇU
FACULDADE DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

CURSO DE PEDAGOGIA

TASSIA GONÇALVES DA SILVA

PROBLEMATIZAÇÕES SOBRE O ENSINO MULTISSERIADO: olhares
sobre a escola do campo Presidente Artur da Costa e Silva em Concórdia do
Pará.

TOMÉ-AÇU
2022

TASSIA GONÇALVES DA SILVA

PROBLEMATIZAÇÕES SOBRE O ENSINO MULTISSERIADO: olhares
sobre a escola do campo Presidente Artur da Costa e Silva em Concórdia do
Pará.

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado para
obtenção do grau de Licenciatura em Pedagogia,
Faculdade de Educação e Ciências Sociais, Universidade
Federal do Pará.

Orientador: Sérgio Bandeira do Nascimento

TOMÉ-AÇU

2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

S586p Silva, Tassia Gonçalves da.
Problematizações sobre o ensino multisseriado : olhares sobre a
escola do campo Presidente Artur da Costa e Silva em Concórdia
do Pará / Tassia Gonçalves da Silva. — 2022.
III, XX f.

Orientador(a): Prof. Dr. Sérgio Bandeira do Nascimento
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade
Federal do Pará, Campus Universitário de Abaetetuba, Curso de
Pedagogia, Abaetetuba, 2022.

1. Educação do Campo. 2. Classes Multisseriadas. I.
Título.

CDD 370.91734098115

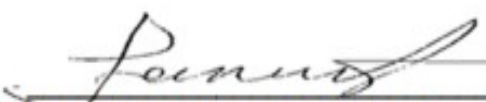
TASSIA GONÇALVES DA SILVA

PROBLEMATIZAÇÕES SOBRE O ENSINO MULTISSERIADO: olhares
sobre a escola do campo Presidente Artur da Costa e Silva em Concórdia do
Pará.

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado para
obtenção do grau de Licenciatura em Pedagogia,
Faculdade de Educação e Ciências Sociais,
Universidade Federal do Pará.

Orientador: Sérgio Bandeira do Nascimento

Abaetetuba/PA, 19 de agosto de 2022.


Prof. Dr. Sérgio Bandeira do Nascimento – Orientador


Profa. Dra. Vilma Nonato de Brício – Avaliadora/UFPA

PROBLEMATIZAÇÕES SOBRE O ENSINO MULTISSERIADO: OLHARES SOBRE A ESCOLA DO CAMPO PRESIDENTE ARTUR DA COSTA E SILVA EM CONCÓRDIA DO PARÁ.

Tassia Gonçalves da Silva - Orientanda
tassiasilvals@gmail.com

Sérgio Bandeira do Nascimento - Orientador
sergbandeira@ufpa.br

RESUMO

O presente artigo, é destinado para fins de conclusão de curso, abordando a temática da educação do campo, com destaque sobre as classes multisseriadas que são predominantes nas escolas dos espaços rurais, com ênfase em localidades da Amazônia paraense, trazendo minhas memórias de ex aluna da Escola Presidente Arthur da Costa e Silva. O objetivo é discutir sobre a Educação do Campo e as lutas dos movimentos sociais por melhores condições de vida e pela efetivação de políticas públicas educacionais que valorizem o sujeito do campo dentro das suas particularidades e, busca problematizar sobre a precarização do ensino nas classes multisseriadas. A pesquisa é do tipo bibliográfica e autobiográfica e traz abordagem qualitativa, com embasamento teórico nos estudos de autores como Hage, Caldart, Moraes, Barros e Côrrea. Ao final do estudo, pode ser observado que os problemas enfrentados pelos educadores e educandos das escolas rurais ainda está longe de terminar e que a luta pelo direito de receber uma educação de qualidade no espaço de vivência dos sujeitos do campo precisa ser constante.

Palavras-chave: classes multisseriadas; educação do campo; dificuldades.

ABSTRACT

This scientific article is intended for course completion purposes, addressing the theme of rural education, with emphasis on the multiseriate classes that are predominant in schools in rural areas, with an emphasis on locations in the Amazon in the state of Pará, bringing my memories of former student from the Escola Presidente Arthur da Costa e Silva. The study aims to discuss about Rural Education and the struggles of social movements for better living conditions and for the reaffirmation of public educational policies that value the rural individual within their particularities, and seeks to discuss the precariousness of teaching in rural areas in multiseriate classes. The research is of the bibliographic and autobiographical type and brings a qualitative approach, with theoretical basis in the studies of authors such as Hage, Caldart, Moraes, Barros and Côrrea. Finishing of the study, it can be seen that the problems faced by educators and students in rural schools are still far from over and that the struggle for the right to receive a quality education in the experience space of rural actors needs to be constant.

Key Words: multiseriate class; rural education; difficulties

Introdução

“o campo é um local de particularidades e matrizes culturais. É um espaço de possibilidades políticas, formação crítica, resistência, místicas, identidades, histórias e produção das condições de existência social.” (Wagner e Bergamasco, 2013, p.31)

A Educação do Campo pode ser entendida como uma modalidade de educação que ocorre nas instituições escolares do espaço rural, como, áreas de floresta, agrícolas, ribeirinhas, quilombolas, entre outras, e como indicado na epígrafe acima, deve ser entendido como um território de particularidades e matrizes culturais distintas.

Considerando-se que o nosso objeto de investigação se constitui nas classes multisseriadas, forma de organização de ensino muito frequente em pequenas escolas da zona rural que recebem alunos de diferentes anos do Ensino Fundamental em uma só sala de aula com a regência de um professor para atender a todos ao mesmo tempo, o que acaba por afetar o processo educacional, tanto para docentes como para discentes. É uma organização de ensino adotada para garantir o acesso à educação para os moradores do campo, já que a justificativa de o baixo número de alunos não possibilita a criação de classes seriadas específicas como acontece na zona urbana.

O interesse pela temática da educação do campo decorre das próprias memórias sobre a minha infância no campo e do meu processo de escolarização com essas mesmas características, e também, por perceber que pouca coisa mudou desde os anos que estudei até os dias atuais, em relação a precarização do ensino multisseriado, o que é inquietante.

Diante disso, a pesquisa faz-se necessária por entender que a educação do meio rural ainda é pouco discutida e pouco valorizada, além da necessidade de viabilizar mais políticas públicas, e ações efetivas das secretarias de educação e mesmo nos currículos dos cursos de licenciaturas para a formação de professores aos anos iniciais da educação básica. Diante desse fator, é que surge a necessidade problematizarmos o tema no sentido de tentar promover melhores condições para as crianças e para os docentes das classes multisseriadas que se encontram, de certa forma, esquecidos.

A pesquisa busca compreender sobre as problematizações da educação do sujeito do campo no contexto da classe multisseriada, com destaque região da Amazônia paraense, trazendo olhares sobre a Escola Presidente Artur da Costa Silva que fica localizada no município de Concórdia do Pará. É uma proposta de estudo que traz aproximações com a

abordagem qualitativa, com uma pesquisa autobiográfica e bibliográfica, usando como referência autores como Caldart (2002, 2004, 2012), Hage (2005, 2010, 2021), Moraes (2010), Barros (2005, 2010) e Melo (2021).

A estrutura do artigo está constituída da seguinte maneira: No tópico I, apresenta a caracterização dos povos do campo, seu modo de vida e sua organização, além de um relato sobre a comunidade São Raimundo. O tópico II, traz uma breve discussão sobre as políticas públicas direcionadas à educação do campo e os movimentos sociais que impulsionaram tais políticas. O tópico III, apresenta a precarização do ensino multisseriado com um foco nas escolas paraenses. No tópico IV, trago meus relatos de vivência como ex aluna da escola Presidente Artur da Costa e Silva na perspectiva de mostrar as dificuldades enfrentadas por muitas escolas do país e, finalmente, as considerações finais da presente pesquisa.

1- Os povos do campo e a comunidade de São Raimundo

A zona rural pode ser compreendida como um espaço do campo. E é nesse espaço onde as atividades primárias de produção acontecem, como a agricultura, pecuária, extrativismo, caça, pesca e etc. Trata-se de uma representação de um modo de vida pertencente ao campo que se refere à identidade e a cultura dos seus povos que trazem valores relacionados a vida na terra.

Segundo Polon (2020) “Atualmente cerca de 15,28% dos brasileiros vive em áreas rurais. As demais pessoas vivem nas cidades do país.” As regiões Nordeste e Norte são as que apresentam as maiores concentrações de pessoas vivendo no espaço do campo, marcadas por meios de produção diversos que possuem uma importância imprescindível para a economia do país, principalmente em relação a venda de produtos oriundos do campo.

Pela grande importância que o campo representa para o mundo com toda a sua riqueza, seja em atividades produtivas, seja em cultura e conhecimento, os sujeitos do campo produtores de tudo isso que já foi mencionado, por direito, precisam ser mais valorizados e mais respeitados por tudo que fornecem e representam para a sociedade.

Assim, vale ressaltar que essa compreensão de campo é muito mais do que um espaço de produção ou uma localização geográfica. É um lugar rico de particularidades, cultura, política, resistência, identidades, educação, história, enfim. É um lugar de sujeitos que produzem conhecimento e saberes próprios e que travam uma luta histórica pela sua valorização e pelos seus direitos.

Os sujeitos do campo caracterizam-se pelo trabalho e o cuidado com a terra, modificando-a segundo as suas necessidades e pelas suas festividades culturais e religiosas que fazem parte da sua identidade do campo. São pessoas de diferentes idades, famílias, comunidades, organizações, movimentos sociais. Segundo Paraná (2006, p.24)

O que caracteriza os povos do campo é o jeito peculiar de se relacionarem com a natureza, o trabalho na terra, a organização das atividades produtivas, mediante mão-de obra dos membros da família, cultura e valores que enfatizam as relações familiares e de vizinhança, que valorizam as festas comunitárias e de celebração da colheita, o vínculo com uma rotina de trabalho que nem sempre segue o relógio mecânico.

Seguindo esse pensamento, pode ser observado que os sujeitos do campo possuem o seu próprio jeito de se organizar, seja no trabalho, seja nas suas relações com a comunidade. Eles não seguem um padrão de horário para começar as suas atividades de trabalho, que pode variar de acordo com o clima, com a época do plantio e da colheita ou, até mesmo pela necessidade de algum animal que faça parte da sua criação. Entretanto, o campo não pode ser reduzido apenas a um espaço de atividades agrícolas. Na contemporaneidade, o campo é um lugar que representa inúmeras atividades não agrícolas, tais como o turismo rural, e o artesanato.

O camponês, em sua maioria, é um agricultor que trabalha em uma pequena área de terra, faz o uso da mão-de-obra familiar e, esporadicamente, também contrata mão-de-obra assalariada, plantando geralmente para o consumo próprio da família ou para vender nas feiras e mercados da cidade, dessa forma, vende sua produção e adquire outros produtos complementares para suprir suas necessidades básicas que o campo não oferece.

Na comunidade São Raimundo, município de Concordia do Pará, região nordeste da Amazônia paraense é o *locus* de referência da presente pesquisa. É uma comunidade onde seus moradores vivem, predominantemente da plantação de pimenta do reino, do cultivo da mandioca para o preparo da farinha, da produção de hortaliças, da criação de gado e da oferta de mão-de-obra principalmente na época da colheita da pimenta do reino para os produtores da região.

Na época da colheita da pimenta, que é muito esperada por todos por ser o principal produto da região, tanto pelos pequenos produtores donos dos pimentais quanto pelos trabalhadores contratados, é um período em que conseguem uma boa renda para as suas famílias. Os pais costumam reunir todos os componentes da família para irem trabalhar, tanto adultos como as crianças, os que estudam, são dispensados no horário das aulas pelos pais para irem à escola, e depois vão para o pimental ajudar no sustento da família. Eles acordam cedo,

preparam a sua merenda e o almoço e enchem as garrafas com água para poderem aguentar todo o período de trabalho, já que recebem por quilo apanhado, desse modo, quanto mais tempo trabalhando e mais mão-de-obra a família tiver mais eles recebem.

Essa rotina de trabalho citada anteriormente que é a realidade de algumas famílias da comunidade, pode durar alguns meses, ocorrendo geralmente no período de agosto a outubro referente a colheita e, após os processos de “panha”¹, debulha, secagem e limpeza dos grãos, eles são ensacados, pesados e depois são armazenados esperando uma alta nos preços como uma melhor oportunidade de venda.

A mandioca é um produto da agricultura de subsistência da comunidade que também é muito importante para a economia local. As famílias tanto cultivam, como também vendem a sua mão-de-obra para os pequenos produtores da região. Sua finalidade é a produção da farinha de mandioca que tem como destino as mesas de suas famílias e a comercialização na cidade local e também nas cidades vizinhas. As crianças não participam dos processos de fabricação, que vão desde a colheita até a produção do produto final que é a farinha de mandioca, por conter processos perigosos envolvendo facas e forno, logo, é mais destinado aos filhos mais velhos e aos adultos. A farinha, que é o produto final do processo, tem o destino da venda para os comerciantes da cidade e para a comercialização nas feiras locais e para a mesa dos próprios colonos.

Os moradores da comunidade, predominantemente possuem uma matriz religiosa cristã, com uma igreja católica e uma igreja evangélica em seu meio, onde costumam frequentar e fazer as suas manifestações religiosas através de cultos e missas. No mês de junho, mês do Santo Antônio, São Pedro e São João, a igreja católica da comunidade realizava uma festividade denominada “Domingo Alegre”, que contava com a participação das pessoas da comunidade local e de outros lugares também. É uma festa tradicional que tinha o objetivo de arrecadar fundos para a igreja por meio de vendas de comidas típicas e atrações que acontecia logo após a missa.

2- A educação do campo no contexto da Amazônia paraense

Embora ciente da importância e da necessidade de historicizar o processo sobre a educação no campo e reconhecendo que este processo demarca longo tempo na história da

¹ Panha: é um termo usado pelos trabalhadores da comunidade São Raimundo para se referir a colheita da pimenta do reino.

educação em nosso país, iniciaremos a seção com uma breve discussão pautada na primeira metade do século XX, entretanto, demarcaremos mais visibilidade as duas últimas décadas desse século por entender a efetivação mais consistente de políticas públicas para a educação do campo.

Como foi ressaltado anteriormente, no decorrer dos anos de 1980, com as reivindicações dos movimentos sociais do campo, com discussões que envolviam as problemáticas da educação no meio rural, destaca-se um fator muito relevante, que seria a mudança na nomenclatura rural para o campo. Segundo Nascimento (2009, p. 170) “[...] A velha e dicotômica “escola rural” passa a ser designada pelo movimento da educação do campo como “escola do campo” [...]”.

Nesse sentido, a Educação do Campo, como um movimento que compreende o campo como um espaço heterogêneo, que tem seus sujeitos como protagonistas e que vê a educação como uma ferramenta transformadora social, econômica e humana, vem para romper com o modelo de educação rural que era utilizado, logo, não pode ser compreendida como uma continuação da Educação Rural que tinha o objetivo de somente levar o ensino à população rural, baseada no aprendizado da leitura, escrita, no de fazer contas, movido por interesses do capital, que carregava uma visão cheia de preconceitos e de inferioridade do campo em relação a cidade.

Entretanto, neste cenário intenso de debates e buscas por mudanças sobre a perspectiva da educação no/do campo, um fator muito importante decorre da promulgação da Constituição de 1988 que abriu possibilidades para uma discussão sobre como seria uma escola mais apropriada aos interesses dos povos camponeses. Anos depois, em 1996, ainda no contexto das duas últimas décadas do século passado, a Lei de Diretrizes e Bases da educação (LDB- Lei Nº 9394/96) no Art. 28, enuncia que a Educação do Campo passa a ser vista como aquela que acontece nas escolas que estão localizadas nos espaços rurais.

Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III - adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 2010. p, 13).

A promulgação da LDB Nº 9394/96, foi uma conquista para os povos do campo, que estabelece o direito a igualdade do acesso à educação, com uma educação que respeite as

diversidades e a realidade do campo, por meio de um currículo e de metodologias de ensino que estejam ligados as especificidades e aos interesses dos camponeses.

No entanto, o currículo que é proposto para as escolas do campo precisa ser diferenciado, e não ser uma reprodução do currículo da educação urbana, como Pereira (2005, p. 104) diz:

Quando nos voltamos para a educação do campo, foco de nosso estudo, percebemos que o currículo adotado nas escolas é um plágio da educação urbana, pois não se tem um currículo específico destinado a educação do campo que respeite as suas peculiaridades. Pois é mister ressaltar que ao se pensar em currículo para a zona rural é necessário que se atente para as peculiaridades referentes, principalmente, ao período produtivo, e ao fator climático e a questão geográfica de cada região.

Portanto, o currículo para as escolas do campo, precisa fugir das políticas que padronizam o currículo para todas as escolas, tanto rural quanto urbana, já que há um distanciamento considerável entre a realidade de ambas, então, é necessário que a sua construção tome como base as particularidades que compõem a realidade sociocultural do campo que precisam ser consideradas na sua prática curricular.

Desse modo, a falta de um currículo específico e de um olhar mais atento por parte das políticas públicas voltadas para as escolas do campo, que em sua maioria funcionam na modalidade de ensino multisseriado, fazem com que os professores fiquem ligados ao modelo de seriação urbano que é o mais familiar para eles visto durante o seu período de formação, o que tem gerado opiniões negativas em torno dessa realidade.

Percebe-se, então, que apesar do que pautado em seu Art. 28, sobre as mudanças necessárias na oferta da educação básica, as expectativas relacionadas a contemplação da educação rural na nova lei, não foram atendidas. Mas, pelo fato de terem sido citadas, abre-se precedentes para que os movimentos sociais reivindiquem a elaboração de políticas públicas destinadas as especificidades dos povos que vivem no campo. Isso nos mostra que a luta pelos direitos desses povos é constante e ainda está longe de ter um fim.

A Educação do Campo nasce com uma perspectiva transformadora e libertadora desses povos, tornando-os cientes de toda a luta histórica que vem sendo travada em busca dos seus direitos e, dessa forma, esse modelo de Educação do Campo vem como uma ferramenta de conscientização na luta pela concretização dos direitos, visto que as ações voltadas para a educação de povos do campo decorrem muito mais de ausência efetiva de políticas públicas que foram historicamente negadas. Segundo Caldart (2004, p.18), a Educação do Campo visava educar os sujeitos que trabalhavam no campo, para que eles pudessem se encontrar, se

organizar, para, assim, assumir o controle como sujeitos da direção de seus destinos. Ainda, segundo Caldart (s.d. p. 2):

A Educação do Campo nasceu como mobilização/pressão de movimentos sociais por uma política educacional para comunidades camponesas: nasceu da combinação de 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.

A Educação do Campo surgiu por meio das reivindicações principalmente do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), com lutas intensas e com o objetivo de resgatar os direitos dos povos do campo, como os quilombolas, ribeirinhos, indígenas, assentados, pescadores e os demais povos vinculados à vida e ao trabalho no meio rural, por uma educação que fosse voltada às particularidades do campo, que leve em consideração a sua história e a sua cultura. Portanto, fala-se de uma educação dos sujeitos do campo, e não para os sujeitos do campo.

O tema sobre Educação do Campo foi pauta em diversos eventos, e vem sendo bastante discutido entre os pesquisadores da área educacional, que trazem grandes contribuições com as suas pesquisas para uma reflexão sobre conceitos, práticas e políticas públicas para promover uma educação de qualidade. Para reaver os direitos dos povos do campo, foram realizadas diversas discussões nas Conferências Nacionais de Educação (CONAE). Segundo Caldart (2012. p.260)

As discussões de preparação da I Conferência iniciaram-se em agosto de 1997, logo após o I Encontro Nacional dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (Enera), realizado pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) em julho daquele ano, evento em que algumas entidades desafiaram o MST a levantar uma discussão mais ampla sobre a educação no meio rural brasileiro. No mesmo bojo de desafios, surgiu o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), instituído pelo governo federal em 16 de abril de 1998 e que ainda hoje está em vigência, mesmo que sob fortes tensões.

Pode-se dizer, então, que a Educação do Campo nasce de uma luta pelos direitos de um todo e não é limitada apenas a educação, mas está ligada a luta por questões de direitos como, moradia, saúde, terra, igualdade entre homens e mulheres e demais questões que possuem uma grande importância para que os sujeitos do campo possam ter uma qualidade de vida justa e igualitária. Diante disso, surge a demanda de políticas públicas pensadas a partir das necessidades do povo do campo, com debates pedagógicos construídos e fundamentados na realidade da vida no campo em toda sua complexidade.

Nota-se uma falta de apoio desmedido para as escolas das localidades rurais, o que ocasiona em um ensino precário, entretanto, a educação rural se expressa sob as lutas de um povo do campo, em busca de políticas públicas que tragam melhorias para si, sendo eles crianças, jovens e adultos, mas, com um foco maior em uma educação que seja do e no campo. Como relata Caldart (2002, p. 26)

A população do campo tem direito a luta por políticas públicas que garantam o seu direito a uma educação e que seja do e no campo. No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação que seja pensada desde o seu lugar e com sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais.

Pode ser compreendido que os sujeitos do campo buscam a igualdade de direitos e a sua valorização como sujeitos que trabalham, produzem e representam um modo de vida, com a sua cultura, saberes e conhecimentos que mostram que o campo não é somente um lugar de produções agrícolas, mas, também, um lugar onde as pessoas vivem e sonham para além do que produzem, e que tenham o direito de receber uma educação de qualidade dentro da localidade onde residem, e não a serem deslocados até as escolas urbanas.

Contudo, a educação rural e urbana se compõe por diversas diferenças geradoras de conflitos em aspectos educacionais, na qual, quem sai mais prejudicado são os alunos e os professores, aos alunos por não receberem uma educação de qualidade e aos professores por não receberem condições de trabalho favoráveis, pois, um ensino de qualidade, exige uma boa estrutura, tanto pedagógica, quanto estrutura física. Desse modo, vemos a importância de refletir sobre a realidade, visto que, para se trabalhar na educação do campo é preciso desenvolver um olhar mais sensível e diversificado com ações que sejam destinadas aos sujeitos do campo.

Da mesma forma que ocorreu no país movimentos em prol da educação do campo, na Amazônia paraense não foi diferente. Foram organizados movimentos em favor dos povos do campo e da educação do campo, que tinha um debate pautado em uma educação que fosse pensada para os seus sujeitos, e não em uma educação que fosse embasada em realidades distantes da que é conhecida no meio rural.

Diante disso, surge em contradição ao modelo de educação ofertado para as escolas rurais o movimento Por uma Educação do Campo na Amazônia Paraense, que contava com as universidades públicas para desenvolver grupos de pesquisas, seminários e etc, com o objetivo de investigar a realidade da educação na Amazônia, desenvolvendo pesquisas científicas para enriquecer a temática com referencial teórico. Os movimentos sociais e entidades da sociedade

civil, órgãos governamentais também faziam parte desse movimento, e eram integradas pelo Fórum Paraense de Educação do Campo. Segundo Hage (2005, p. 25):

O Fórum Paraense de Educação do Campo, movimento que aglutina entidades da sociedade civil, movimentos sociais, instituições de ensino, pesquisa, órgãos governamentais de fomento ao desenvolvimento e da área educacional da sociedade paraense, que, compartilhando princípios, valores e concepções político-pedagógicas, buscam defender, implementar, apoiar e fortalecer políticas públicas, estratégias e experiências de educação do campo e desenvolvimento rural com qualidade social para todos/as cidadãos/as paraenses, sobretudo para as populações do campo, aqui entendidas como: agricultores/as familiares, indígenas, quilombolas, extrativistas, ribeirinhos e pescadores.

O referido Fórum Paraense que regulamentava a educação do campo no Pará, buscava a reivindicação dos direitos ao acesso a uma educação de qualidade, por meio de debates e resistência coletiva, por uma educação que não fosse aos moldes da realidade urbana, mas sim que compreendesse o sujeito do campo em sua essência e territorialidade.

Todos os envolvidos nesse movimento em prol da educação do campo paraense, buscam formas de efetivar políticas públicas sociais e educacionais, com esperança de resgatar os direitos negados aos povos do campo, bem como fortificar a sua identidade cultural, e amenizar os problemas sociais, econômicos, de cor, raça, classe social, religião e etc, com a iniciativa de uma educação multicultural para os povos da Amazônia que possuem uma grande diversidade de culturas em seu meio.

A partir daí, foi despertado inúmeros eventos que demonstram a realidade da educação na Amazônia e em especial, no estado do Pará. Eventos esses, que, possibilitam políticas públicas educacionais para jovens e adultos da Amazônia paraense como está evidenciado no relato de Pereira (2017, p. 122-123) “No Pará, encontram-se o Programa Saberes da Terra, Procampo, Pronera, Escola da Terra etc., frutos das manifestações e proposições apresentadas nos encontros de educação do campo.”

Esses programas foram criados pelo governo federal como resultado das mobilizações feitas pelas universidades, movimentos, órgãos públicos, organizações sociais e sindicais do campo, mas, segundo Hage; Melo e Barbosa (2021, p. 29) “Porém, eles sempre enfrentaram dificuldades em sua execução, especialmente quanto à aplicação e liberação de recursos para efetivação das ações apoiadas [...]”, o que nos mostra que não adianta ter políticas públicas que contemplem as escolas rurais se elas não são devidamente aplicadas.

3- Características do ensino multisseriado

Historicamente, os sujeitos do campo sempre estiveram em relativo isolamento quando se fala em educação escolar. Com os direitos de acesso à educação para todos, houve a necessidade de se pensar no tipo de escola para atender as demandas de alunos, que se encontravam nas regiões distantes dos centros urbanos. Nesse contexto, o ensino multisseriado desponta como uma política compensatória para o problema apontado.

A realidade precária que o povo do campo enfrenta para ter acesso à educação nas classes multisseriadas, em grande parte, está relacionada a fatores de desigualdades sociais, exclusão e mesmo ao fracasso escolar que pode ser, segundo Barros; Hage; Corrêa e Moraes (2010, np) “[...] expresso nas taxas elevadas de distorção idade-série, de reprovação e de dificuldades de aprendizagem da leitura e escrita, entre outras situações que comprometem o ensino e a aprendizagem nessas escolas.”

As classes multisseriadas fazem parte do cenário da Educação do Campo no sistema educacional do Brasil. Essa modalidade de ensino não representa o sonho dos professores por diversos fatores, dentre eles, é o de estar muito distante da realidade daquilo que foi visto durante o curso de licenciatura, e das grandes dificuldades para a docência, seja na estrutura física das escolas ou pela falta do apoio pedagógico necessário para desenvolver seu trabalho docente.

Sobre a existência das classes multisseriadas, Parente (2014, p.63) relata que “A multisseriação existe tanto em países desenvolvidos como em países em desenvolvimento, tanto em zonas rurais, como em zonas urbanas”, mas, são predominantes nos espaços rurais, e formam-se por causa da baixa quantidade de alunos, que torna o direcionamento de turmas para o ensino seriado impossibilitado. Composta por alunos com níveis de seriação diferentes, as classes multisseriadas funcionam sob orientação de um único professor que é responsável pelo processo de desenvolvimento e aprendizagem dos seus alunos praticamente sozinhos, enfrentando a precariedade das instituições rurais de ensino. Santos e Moura (2010, p. 35) reforçam essa afirmação:

O fenômeno das classes multisseriadas ou unidocentes, caracterizadas pela junção de alunos de diferentes níveis de aprendizagem (normalmente agrupados em “séries”) em uma mesma classe, geralmente submetida à responsabilidade de um único professor, (e que essa) tem sido uma realidade muito comum dos espaços rurais brasileiros, notadamente nas regiões Norte e Nordeste.

Pode-se dizer, então, que essa é a realidade da educação do campo paraense, que ocorre devido ao grande distanciamento entre as comunidades rurais, diante da necessidade de se garantir uma escola na comunidade onde o aluno reside em razão de que é um direito. Porém,

as classes multisseriadas possuem um histórico de dificuldades por falta de professores qualificados, a falta de recursos e apoio pedagógico.

Segundo Lazaretti e França (2021), as turmas multisseriadas possuem três divisões: a “unificada”, que agrupa os alunos da educação infantil. A “multietapa”, que corresponde ao atendimento dos alunos da educação infantil e do ensino fundamental simultaneamente e a “multi”, que recebe alunos de anos variados do ensino fundamental.

O ensino multisseriado é muito presente na região da Amazônia paraense e sua oferta para o ensino fundamental e o Pará é o maior estado da região Norte em números de turmas que ofertam o ensino multisseriado, de acordo com os dados apresentados pelo censo escolar 2021, com um contingente de 12.461 turmas multisseriadas (INEP, 2021).

Normalmente, as escolas multisseriadas do campo paraense são pequenas, compostas apenas por uma sala de aula, cozinha e banheiro. Muitas ainda possuem suas estruturas físicas de madeira em estado precário sem oferecer nenhuma segurança aos professores e discentes e muitas ainda funcionam em espaços cedidos. Em alguns espaços rurais paraenses, segundo Caetano (2017, p.56), há localidades em que “não existem prédios escolares para atender os alunos e esses acabam por estudar em locais improvisados como igrejas, casas dos líderes da comunidade, barracões ou estruturas montadas nas proximidades das casas dos alunos”. Os diversos fatores relacionados entre si, como apontado acima, acabam agravando ainda mais o desenvolvimento da educação no meio rural.

A estruturação dessas turmas multisseriadas são mais frequentes na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, que é uma fase da vida do aluno muito importante em relação ao desenvolvimento e aprendizagem que tem influência direta na sua formação ao longo da vida, diante disso, percebe-se a importância de uma escola estruturada, com recursos para o trabalho docente e de professores com uma boa formação tanto inicial quanto continuada, que esteja voltada para as particularidades das escolas do campo.

Uma característica marcante das classes multisseriadas é o “quadro negro” dividido em partes. Cada parte fica destinada a uma série. O professor precisa desenvolver suas próprias estratégias para dar conta de passar o conteúdo aos seus alunos, já que, enquanto uma série está copiando do quadro o assunto destinado a ela, os demais alunos ficam dispersos e, assim continua acontecendo quando os alunos terminam de copiar e ficam esperando o professor terminar de escrever o assunto para as outras séries. Isso nos mostra a importância que tem a organização do tempo em sala de aula pelo professor e o quanto isso pode prejudicar a qualidade do ensino ofertado.

As dificuldades que o professor da multisseriada enfrenta são muitas. Além de lecionar, em muitos casos, o professor ainda precisa assumir diversas funções na escola e na comunidade que seriam de responsabilidades de uma equipe de apoio para somar e contribuir com o trabalho escolar. Barros; Hage; Moraes e Côrrea (2010, np) reforçam essa afirmação ao expressar que “os professores se sentem sobrecarregados ao assumirem outras funções nas escolas Multisseriadas como: faxineiros, líder comunitário, diretor, secretário, merendeiro, agricultor e etc”.

Essa sobrecarga de tarefas somada a dificuldade que o professor tem para alfabetizar, já que dispõe de um tempo insuficiente para o atendimento individual dos seus alunos, resulta nos altos índices de repetência, e esse tempo que o professor necessita usar para o desempenho de outra atividade alheia à docência, é um tempo que ele não consegue recuperar em sala de aula.

Os professores e os alunos das escolas rurais, sob a particularidade da Amazônia paraense, ainda enfrentam um contratempo bastante característico que é a necessidade de longos deslocamentos para ter acesso ao espaço da escola, pois, geralmente, o professor não faz parte da comunidade de onde a escola está localizada, assim como muitos alunos moram em outras localidades quase sempre distantes. Saindo da zona urbana, o professor precisa, em muitos casos, realizar um grande percurso para chegar até as escolas, passando por estradas e ramais em péssimas condições, e até mesmo precisam atravessar rios para alcançar seu destino. Hage (2005, p. 47-48) enfatiza que:

[...] as dificuldades dos professores e estudantes em relação ao transporte e às longas distâncias percorridas e a oferta irregular da merenda, são fatores que provocam a infrequência e a evasão e prejudicam a obtenção de resultados positivos no processo ensino-aprendizagem, sendo, portanto, responsáveis em grande medida, pelo fracasso escolar que se evidencia na experiência educativa da multisseriada.

Por fim, a falta de reconhecimento das características das classes multisseriadas, pode gerar problemas diversos na prática docente. O professor pode enfrentar dificuldades no atendimento individual, em lidar com uma sala de aula tão heterogênea, no processo de alfabetização, já que não consegue oferecer a atenção que os alunos necessitam, ao ter que planejar diariamente para mais de uma série e dentre outras situações em que ele precisa estar preparado para lidar, então, estar ciente do contexto da multisseriada é essencial para o desenvolvimento de um bom trabalho docente.

4- A classe multisseriada na Escola Artur da Costa e Silva: relatos de vivência

A proposta para essa etapa da pesquisa, era o de realizar uma observação de campo na Escola Presidente Artur da Costa e Silva, para conhecer a realidade da classe multisseriada, mas, devido as dificuldades que apareceram ao longo do desenvolvimento do trabalho, bem como as restrições devido ao período pandêmico em que nos encontramos, as observações não puderam ser concretizadas.

Reconhecendo a necessidade de expor esses entraves, coloco-me aqui, como ex aluna da referida escola, a valer das minhas memórias e dos momentos que ainda visito a comunidade onde a escola está inserida, para complementar a referida pesquisa e mostrar que, apesar das diferenças locais, as turmas multisseriadas apresentam a mesma realidade em relação ao quadro de dificuldades que é característico dessa modalidade de ensino.

A maior parte da minha infância e o início da minha adolescência, foi vivida no espaço rural da comunidade São Raimundo. Estudei o ensino fundamental menor na escola multisseriada da comunidade junto com meus dois irmãos. Hoje, no decorrer da construção desse trabalho, depois de ler o material bibliográfico que embasou essa pesquisa, percebo que as dificuldades de quando eu estudava há anos atrás ainda são existentes e muito semelhantes com as de outras localidades.

Ao buscar nas minhas memórias sobre o tempo em que estudava na referida escola, pude recordar do quintal da escola onde nós passávamos a maior parte do tempo livre. Era um espaço pequeno e cercado, mas tinha tamanho suficiente para que pudéssemos realizar nossas brincadeiras, seja pira pega, bandeirinha ou futebol. Tinha um pé de jaca onde nos refugiávamos do sol em sua sombra, nos deitávamos na grama ao redor e lá era um espaço de socialização onde compartilhávamos nossas histórias e nossas conversas até que a professora nos chamasse de volta para a sala de aula.

A escola era pequena, composta por apenas uma sala de aula, uma sala onde a professora guardava os materiais didáticos e documentação escolar, uma cozinha e banheiro feminino e masculino que ficavam no fundo do terreno da escola. Não tinha sistema de encanamento de água, logo, a servente ou a professora retiravam a água do poço utilizando um balde, uma corda e um carretel e as louças eram lavadas em um giral que ficava do lado de fora da cozinha. A escola não tinha fossa, os banheiros não tinham vaso sanitário e as carteiras das salas estavam em péssimas condições, muitas delas eram quebradas e sobravam poucas para nós utilizarmos.

Os problemas que os professores e alunos enfrentam pelas péssimas condições em que as escolas rurais se encontram, é um problema característico. O tipo de estruturação física da escola que trago meus relatos de vivência são parecidos com outras escolas de localidades

distintas, como podemos perceber através da observação feita em uma escola rural de Minas Gerais por Ramalho (2008, p. 84):

De imediato pude perceber que o prédio da escola era composto de uma única sala. A escola encontra-se solta num campo e dispunha apenas de um minúsculo quintal, com dois banheiros ao fundo. Não possui energia elétrica, nem água canalizada. Os banheiros não possuem vasos sanitários e utilizam o sistema de fossa séptica. As poucas carteiras existentes encontram-se em condições precárias.

Moraes; Barros; Hage e Côrrea (2010, np) reforçam a afirmação ao falarem que:

Podemos perceber a situação das escolas que temos em nossa realidade vivenciada no campo: prédios sem a menor condição de funcionamento, ou seja, sem infraestrutura adequada para atender os alunos de algumas comunidades, salas superlotadas sem espaço, os alunos sem carteira para sentar, o professor tem que ser artista para educar esses alunos.

Não só a infraestrutura das escolas pode prejudicar o ensino-aprendizagem, mas também a falta de apoio pedagógico para o professor. No meu primeiro ano na escola quando estava cursando a primeira série, como antes era assim chamado, tive dificuldades durante alfabetização, já que, devido a professora não ter tempo o suficiente para atender a todos, não consegui desenvolver minha leitura e escrita e acabei reprovando um ano, o que é um fato comum no ensino multisseriado.

Barros (2005, p. 151), nos mostra que isso é muito comum quando traz uma pesquisa sobre a distorção de idade-série e diz que a matrícula das séries subsequentes tem uma queda significativa em relação as matrículas da 1ª série, que está relacionada com o alto índice de reprovação, pois, a partir de entrevistas feitas com professores, pode comprovar que por causa da inexistência da educação infantil em muitas escolas do campo, os alunos já iniciam sua vida escolar na 1ª série, e isso fazia com que muitos alunos encontrassem dificuldades no processo de alfabetização e letramento. O professor por não ter condições favoráveis para dar assistência a esses alunos, acabava por reprová-los se respaldando na justificativa de não poder avançar um aluno para outra série se ele não atingiu as habilidades prescritas no currículo. É um fator muito comum nas escolas multisseriadas e que fez parte da minha realidade.

A sala era organizada pela professora em fileiras e cada fileira correspondia a uma série. O quadro era dividido em partes e, cada parte também correspondia a uma série, e enquanto ela estava copiando no quadro o assunto para uns, os outros ficavam dispersos, o que acabava tumultuando a sala de aula. Depois que ela terminava de copiar no quadro, era a vez dos alunos que estavam sendo alfabetizados serem atendidos para fazer a leitura diária na mesa da professora durante um tempo curto, já que os outros alunos logo terminariam as suas atividades.

No tempo que eu era aluna dessa escola, sempre teve servente para fazer a limpeza da sala e a nossa merenda, mas quando ela faltava, essa responsabilidade era passada para a professora, o que deixava o nosso tempo de aula ainda mais curto. A merenda escolar faltava com frequência ou não era feita por falta do gás de cozinha, porque a escola tinha um problema recorrente, já que, por não ter segurança, ficava mais suscetível a roubos, tanto do botijão de gás, quanto da nossa própria merenda. Até que a professora fizesse a solicitação de um novo botijão e de mais merenda, demorava as vezes de muito tempo para ser atendida, e isso acabava por prejudicar no rendimento da aula, visto que, sem merenda tínhamos que sair mais cedo e, também, pelo fato de que alguns alunos tinham naquela merenda escolar, a sua refeição mais completa ou garantida do dia.

Depois de uns anos, a prefeitura municipal resolveu tentar solucionar esse problema dos roubos colocando grades nas portas e janelas da escola, mas de nada adiantou e a escola continuou a ser prejudicada, mas dessa vez, além do botijão e da merenda escolar, foram roubados computadores que escola recebeu através de um projeto. Todos esses problemas que a escola enfrenta, acabam por impedir ou dificultar o progresso do ensino no meio rural que, em muitos casos, são ocasionados pelos próprios moradores da comunidade.

Como não existia transporte escolar para os alunos da comunidade, muitos de nós costumávamos percorrer grandes distancias para chegar até a escola. Eu morava um pouco próximo e vinha acompanhada dos meus irmãos que também estudavam na mesma escola, mas tinham alunos que se deslocavam de muito longe para conseguir chegar, passando por ramais e pelo perigo das estradas a pé ou de bicicleta, realidade da maioria das escolas do campo e expressa na fala de Moraes; Barros; Hage e Côrrea (2010, np) “[...]A falta de transporte escolar para condução dos alunos, alguns vem arriscando a própria vida para chegar na escola [...]”. Eram poucos os pais que podiam levar seus filhos até a escola devido ao fato de terem que sair de casa cedo para trabalhar ou por não ter um meio de transporte para levá-los.

Pelo fato de a escola ofertar apenas a educação infantil e o ensino fundamental menor, quando nós passávamos para o fundamental maior, éramos obrigados a ir estudar nas escolas da cidade, percorrendo uma longa distância diária para ir e voltar, por meio do transporte escolar municipal, em ônibus em péssimos estado de conservação e sempre lotados, que eventualmente se atrasavam ou apresentavam problemas durante o percurso, o que acabava fazendo com que nós perdêssemos o dia de aula.

Apesar de toda a dificuldade que eu passei e que muitos outros alunos das escolas do campo ainda passam por problemas que são característicos dessa organização do ensino, ainda há esperança que esse quadro de dificuldades seja superado e que os alunos das escolas rurais

possam receber um ensino de qualidade e que não precisem ver nas escolas urbanas, uma solução para esse problema educacional.

5- Considerações finais

A Educação do Campo não pode ser feita sem os seus sujeitos do campo, pois, precisa ser pensada para eles e com eles. É um povo demarcado por muitas lutas ao longo de sua trajetória e para a história da educação em nosso país, principalmente o Movimento Sem Terras – MST, cuja luta não se limita pela posse da terra, mas também pelo direito à educação de qualidade para os povos do campo dentro das especificidades do local onde vivem. Porém, apesar das lutas constantes, muito mais ainda precisa ser feito para que a população que vive no campo tenha o efetivo direito a educação, pois mesmo diante da existência de políticas educacionais para a educação do campo, muitas não são efetivadas e ainda não são suficientes para mudar o quadro de precarização das escolas do campo.

As classes multisseriadas, como uma forma de organização do ensino muito presente nas escolas rurais e que predominam em quase todas as cidades do estado do Pará, necessita ser mais discutida e apontada com mais seriedade pelas políticas públicas, na busca por elaborar novas estratégias que venham trazer condições necessárias para mudar a qualidade do ensino para os educandos e melhores condições de trabalho e de formação para os educadores das escolas rurais.

Logo, podemos perceber ao longo da pesquisa que a precarização das escolas multisseriadas é uma realidade característica dessa organização de ensino, que perpassam por intensas agonias referentes ao processo de ensino e aprendizagem e na infraestrutura das escolas, não somente nas escolas paraenses, como também, nas demais localidades do nosso país onde essas escolas se encontram.

Dessa forma, faz-se necessário uma maior discussão sobre o tema das classes multisseriadas na Amazônia paraense, para se pensar e propor ações que tragam melhorias para esses espaços e que possibilite que o campesino continue dentro da sua realidade, com direito ao ingresso e permanência na escola, usufruindo de uma educação de qualidade, para que não seja preciso sair do campo e ir em busca das escolas da cidade.

Entende-se, então, que a escola exerce um papel muito importante na vida desses sujeitos. E, uma escola que valorize as especificidades do campo, a sua cultura e a sua identidade onde o seu ensino possua uma relação entre os saberes formais e os saberes ligados a vivência no campo, que faça com que os estudantes se orgulhem de quem eles são e do lugar

onde vivem, que crie uma identidade que os represente sem pregar o anseio pela cidade como uma saída para uma vida melhor, mas que mostre o campo como um lugar de possibilidades e de riquezas incontáveis, é uma escola que precisa ser preservada e assistida.

Referências

BARROS, Oscar. A Organização do Trabalho Pedagógico das Escolas Multisseriadas: Indicativos de saberes pedagógicos de resistência educacional no campo. HAGE, Salomão (Org.). **EDUCAÇÃO DO CAMPO NA AMAZÔNIA: retratos de realidade das Escolas Multisseriadas no Pará**. 2005. 1º Ed. Belém. Gráfica e Editora Gutemberg Ltda. p. 132-162.

BARROS, Oscar. HAGE, Salomão. MORAES, Edel. CÔRREA, Sérgio. Retrato de realidade das escolas do campo: multissérie, precarização, diversidade e perspectivas. HAGE, Salomão Mufarrej; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. (Org's). **Escola de direito: Reinventando a Escola Multisseriada**. 2010. 1º Ed. Belo Horizonte. Autentica Editora. np.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resumo Técnico: Censo Escolar da Educação Básica 2021**.

BRASIL. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. **DIRETRIZES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO DO CAMPO**, 2006. Curitiba. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1>

CAETANO, Vivianne. **EDUCAÇÃO DO CAMPO NO PARÁ E A REALIDADE DAS CLASSES MULTISSERIADAS/MULTIANOS NO MARAJÓ**. **Revista do Instituto Histórico e Geográfico do Pará (IHGP)**, (ISSN: 2359-0831 – online), Belém, v.04, n.01, p. 49-73, jan/jun. 2017.

CALDART, Roseli Salete. **Elementos para construção do Projeto Político-Pedagógico da Educação do Campo**. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Azevedo de (Orgs.). **Por Uma Educação do Campo: Contribuições para um projeto de Educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional "Por Uma Educação do Campo", 2004. Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 5. p. 10 – 31.

CALDART, Roseli. Educação do campo. In: CALDART, Roseli. PEREIRA, Isabel. ALENTEJANO, Paulo. FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Dicionário da educação do Campo**. 1º Ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 259-267.

CALDART, Roseli. **SOBRE EDUCAÇÃO DO CAMPO**. S.d., p.2.

HAGE, Salomão. Classes Multisseriadas: Desafios da educação rural no Estado do Pará/Região Amazônica. HAGE, Salomão Mufarrej (Org.). **EDUCAÇÃO DO CAMPO NA**

AMAZÔNIA: retratos de realidade das Escolas Multisseriadas no Pará. 2005. 1º Ed. Belém. Gráfica e Editora Gutemberg Ltda. p. 42-60.

HAGE, Salomão. GEPERUAZ: Aspectos significativos de sua criação, identidade e abrangência. HAGE, Salomão Mufarrej (Org.). **EDUCAÇÃO DO CAMPO NA AMAZÔNIA: retratos de realidade das Escolas Multisseriadas no Pará.** 2005. 1º Ed. Belém. Gráfica e Editora Gutemberg Ltda. p. 22-41.

HAGE, Salomão; MELO, Dorilene; BARBOSA, Franci Taissa. O legado Freireano e a educação do campo na Amazônia Paraense. **Interritórios**, Caruaru, PE, v.7, n.14, p. 19-43, 2021.

LAZARETTI, Lauana. FRANÇA, Marco Túlio. **“EM TERRA DE CEGO QUEM TEM OLHO É REI”: UMA ANÁLISE DAS ESCOLAS MULTISSERIADAS NO BRASIL.** 2021.

MORAES, Edel. BARROS, Oscar. HAGE, Salomão. CÔRREA, Sérgio. Transgredindo o paradigma (multis)seriado nas escolas do campo. In: HAGE, Salomão Mufarrej, ROCHA-ANTHUNES, Maria Isabel (Org.). **Escola de direito: Reinventando a escola multisseriada.** 2010. 1ºEd. Belo Horizonte: Autêntica Editora. np.

NASCIMENTO, C. G. do. **Educação do Campo e Políticas Públicas para além do capital: Hegemonia em disputa.** Tese de doutorado em educação. Universidade de Brasília, 2009. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/4819>>. Acesso em: 25 maio. 2022.

PARENTE, Cláudia. **Escolas Multisseriadas: a experiência internacional e reflexões para o caso brasileiro.** 2014.

PEREIRA, Ana Cláudia. **“Lições Da Educação do Campo: Um enfoque nas classes Multisseriadas”.** In: HAGE, Salomão Mufarrej. (Org.). **EDUCAÇÃO DO CAMPO NA AMAZÔNIA: Retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará.** 2005. 1º.ed. Belém: Gráfica e Editora Gutemberg Ltda.

PEREIRA, Rosenildo. Trajetória e realidade da educação do campo no Pará. **Educação Online Rio de Janeiro**, Abaetetuba, PA, n.24, p. 113-127, jan-abr, 2017.

POLON, Luana. **Zona rural: o que é e características dessa área.** Estudo Prático. 2020. Disponível em: <https://www.estudopratico.com.br/zona-rural/> . Acessado em: 27/05/2022.

RAMALHO, Maria. **NA ROÇA, NA RAÇA... EU ME TORNEI PROFESSOR: um estudo sobre a formação docente de professores de classes multisseriadas no Norte de Minas Gerais e Vale do Jequitinhonha.** 2008. 178 f. Tese (doutorado em educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, São Paulo, 2008.

SANTOS, Fábio José Souza dos. MOURA, Terciana Vidal. **Políticas educacionais, modernização pedagógica e racionalização do trabalho docente: problematizando as representações negativas sobre as classes multisseriadas.** In: ROCHA-ANTUNES, Maria Isabel; Hage Salomão Mufarrej (orgs.). **Escola de direito: reinventando a escola multisseriada.** In: Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. P. 35-48.

WAGNER, Célia Regina. BERGAMASCO, Wanderléia Aparecida. **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor pde**. 2013.