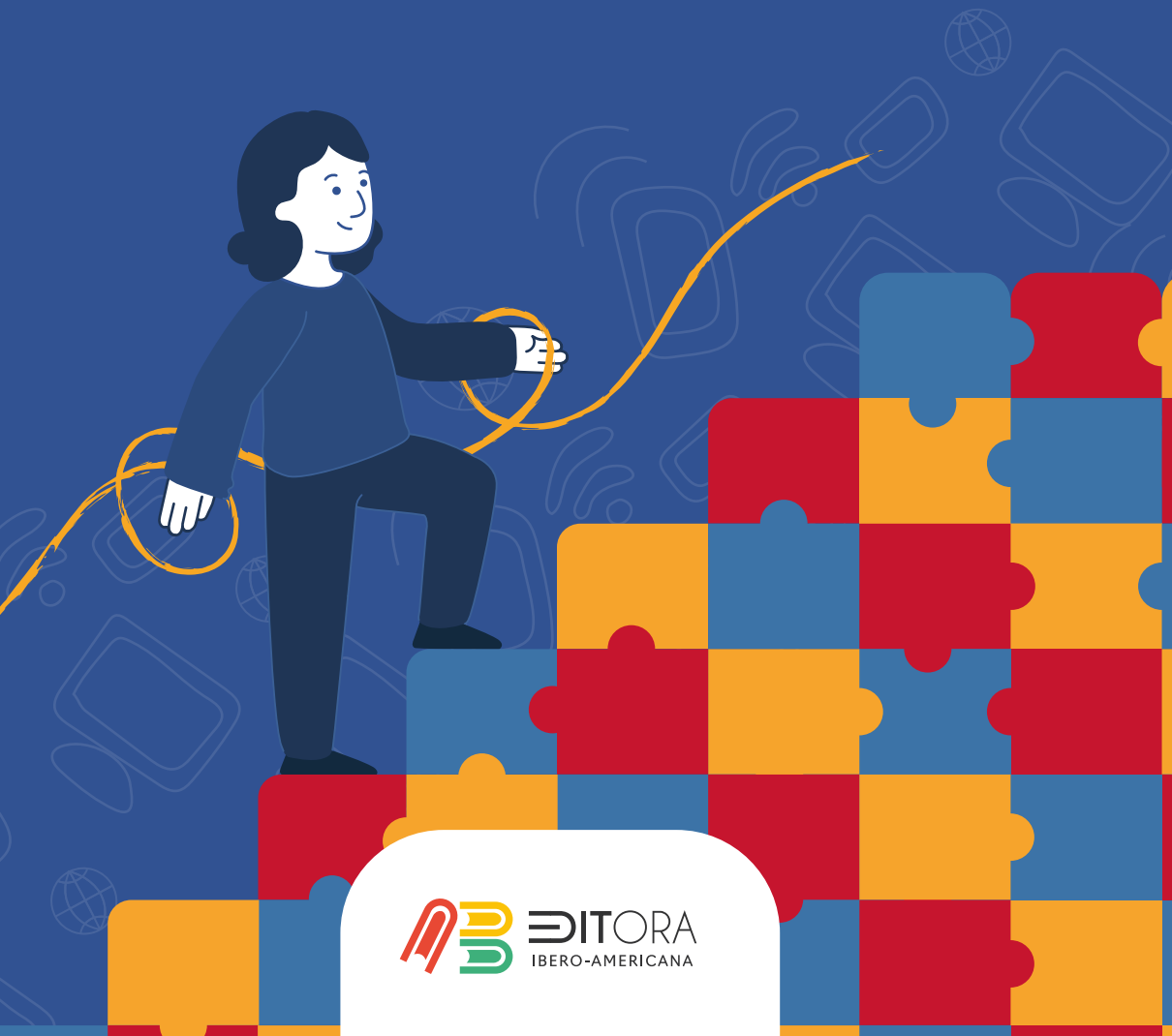
REFLEXÕES
SOBRE EDUCAÇÃO,
TECNOLOGIAS E FORMAÇÃO DOCENTE

Simone Lucena Marilene Santos Joseilda Sampaio
Organizadoras



EDITORA IBERO-AMERICANA

EDITORA IBERO-AMERICANA

REFLEXÕES

SOBRE EDUCAÇÃO,

TECNOLOGIAS E FORMAÇÃO DOCENTE

Simone Lucena Marilene Santos Joseilda Sampaio

Organizadoras

CAPES

UFS UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

PPGED PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO UFS

Bauru
2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Reflexões sobre educação, tecnologias e formação docente [livro eletrônico] / organizadoras Simone Lucena , Marilene Santos , Joseilda Sampaio. -- Bauru, SP : Editora Ibero-americana de Educação, 2024.
ePub

Vários autores.
Bibliografia.
ISBN 978-65-86839-27-2

1. Educação 2. Tecnologia 3. Prática de ensino 4. Professores - Formação I. Lucena, Simone. II. Santos, Marilene. III. Sampaio, Joseilda.

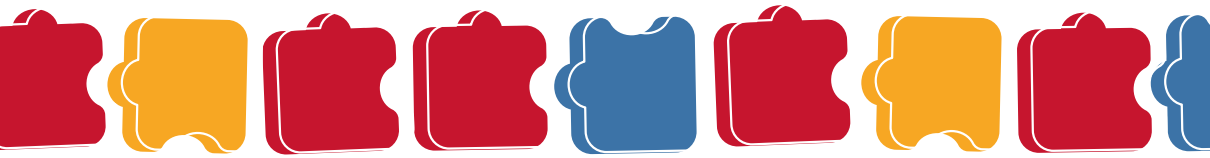
24-230785 CDD-370.71

Índices para catálogo sistemático:

1. Professores : Formação : Educação 370.71

Eliete Marques da Silva - Bibliotecária - CRB-8/9380

DOI: 10.47519/EIAE.978-65-86839-27-2

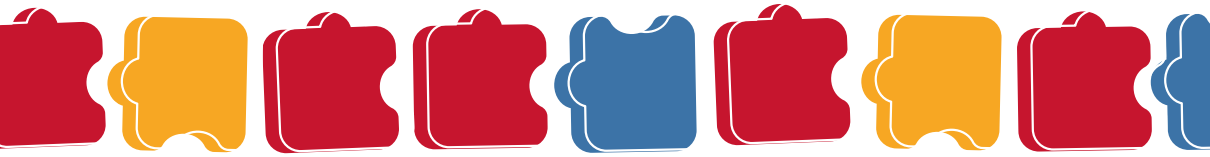


Simone Lucena

Marilene Santos

Joseilda Sampaio

Organizadoras



EDITORA IBERO-AMERICANA

Equipe Técnica
Editoração e organização

Prof. Dr. José Anderson Santos Cruz
Editora Ibero-Americana de Educação
Editor

Alexander Vinicius Leite da Silva
Editora Ibero-Americana de Educação
Editor Adjunto Júnior

Déborah Crivellari
Editora Ibero-Americana de Educação
Editora e Revisora

Andressa Ciniciato
Editora Ibero-Americana de Educação
Assistente Editorial

Jonathan Teixeira
Editora Ibero-Americana de Educação
Designer e Diagramador

André Luís Cordeiro Lopes
Editora Ibero-Americana de Educação
Designer, Ilustrador e Diagramador

Membros do Conselho Editorial

Editor

Dr. José Anderson Santos Cruz
FCLAr/Unesp

Editor Adjunto Jr.

Alexander Vinícius Leite da Silva
Unisagrado

Editores Associados

Arielly Kizzy Cunha
FAAC/Unesp

Carla Gorni
Centro Universitário UBM

Ivan Fortunato
Instituto Federal de São Paulo/Ufscar

Editora de Texto e Revisão

Déborah Crivellari
Unisagrado

Assistente Editorial

Andressa Ciniciato
Unisagrado

Editor Operacional

Flávio Moreira
UFSCar

Comitê Científico

Dra. Adriana Campani
UVA

Dr. Alfrâncio Ferreira Dias
UFS

Dra. Ana Paula Santana
UFSC

Me. Anaisa Alves de Moura
INTA - UNINTA

Dr. Ari Raimann
UFG

Dr. Breynner R. Oliveira
UFOP

Me. Caique Fernando da Silva Fistarol
FURB

Dra. Claudia Regina Mosca Giroto
Unesp

Dra. Cyntia Bailer
FURB

Dr. Eládio Sebastián Heredero
UFMS

Dra. Elisabete Cerutti
URI

Dr. Emerson Augusto de Medeiros
UFERSA

Dr. Fabiano Santos
UFMS

Dra. Fátima Elisabeth Denari
UFSCar

Dra. Helen Silveira Jardim de Oliveira
UFRJ

Dra. Iracema Campos Cusati
UPE

Dra. Kellcia Rezende Souza
UFGD

Dra. Leonor Paniago Rocha
UFJ

Dra. Liliane Parreira Tannus Gontijo
UFU

Dra. Maíra Darido da Cunha
FABE

Prof. Dr. Marcelo Siqueira Maia Vinagre Mocarzel
UCP

Dra. Maria Luiza Cardinale Baptista
UCS

Dra. Maria Teresa Miceli Kerbauy
FCLAr (Unesp) – UFSCar

Dra. Marta Furlan de Oliveira
UEL

EDITORA
IBERO-AMERICANA

Comitê Científico

Dra. Marta Silene Ferreira de Barros
UEL

Dra. Mirlene Ferreira Macedo Damázio
UFGD

Dr. Osmar Hélio Araújo
UFPB

Dra. Rosebelly Nunes Marques
Esalq (USP)

Dra. Sandra Pottmeier
UFSC

Dr. Sebastião de Souza Lemes
FCLAr (Unesp)

Dra. Shirlei de Souza Corrêa
Uniavan

Dr. Washington Cesar Shoite Nozu
UFGD

Comitê Internacional

Dr. Sidclay Bezerra de Souza
Universidad Católica del Maule

Dr. João Carlos Relvão Caetano
Universidade Aberta

Dr. Marc Marie Luc Philippe Jacquinet
Universidade Aberta



Agradecemos aos autores pela confiança
em nosso trabalho editorial.

Boa leitura!

Prof. Dr. José Anderson Santos Cruz

Editor

Alexander Vinicius Leite da Silva

Editor Adjunto

ORGANIZADORAS

Simone Lucena - Pós-doutora em Educação (Proped/UERJ). Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina. Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia. Professora do Departamento de Educação (DED) e do Professora permanente do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal de Sergipe (UFS). Líder do Grupo de Pesquisa em Educação e Culturas Digitais (Ecult/UFS/CNPq).

Marilene Santos - Professora da Universidade Federal de Sergipe no Departamento de Educação - DED; no Programa Pós-Graduação em Educação- PPGEDP e no Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Rede Nacional para Ensino das Ciências Ambientais PROFCIAMB. Líder do grupo de pesquisa Educação e Movimentos Sociais - GPEMS. Coordenadora do Programa Escola da Terra.

Joseilda Sampaio (conhecida como Sule Sampaio) - Pedagoga e Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia. Professora Adjunta do Departamento de Educação da Universidade Federal de Sergipe, Campus Prof. Alberto Carvalho. Vice-Líder do Grupo de Pesquisa em Educação e Culturas Digitais (Ecult/UFS/CNPq), desenvolve seus estudos nos campos da criança, infância, brincar e as tecnologias digitais.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos aos professores da educação básica, aos alunos e alunas do curso de Pedagogia do Campus Professor Alberto Carvalho, da Universidade Federal de Sergipe que participaram do III Congresso Internacional de Educação (CONEduc-UFS) e o IX Encontro Nacional de Educação do Campo, cujo tema principal foi a "Educação, Formação Docente e Interculturalidade". Ainda, agradecemos a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para os projetos de pesquisa e extensão universitária.

Nossos agradecimentos se estendem à CAPES, que tornou este evento possível por meio do Edital PAEP, e ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/UFS) pelo apoio a esta publicação.

Simone Lucena

Marilene Santos

Joseilda Sampaio

APRESENTAÇÃO

A obra que ora apresentamos, intitulada "Reflexões sobre Educação, Tecnologias e Formação Docente" é uma coletânea que propõe um mergulho nas complexidades, dilemas e desafios que permeiam a educação contemporânea. Este livro representa uma oportunidade àqueles que entendem ser possível repensar a formação docente, considerando os diferentes contextos e desafios que estão presentes na profissão. Compreender esses desafios remete pensar que em tempos de rápidas transformações tecnológicas e sociais, é preciso um olhar mais ampliado para questões fundamentais sobre as mudanças que estão moldando outras formas de educar, aprender e conviver no século XXI.

Os textos da obra foram produzidos por professores e pesquisadores que participaram de mesas e conferências realizadas durante o III Congresso Internacional de Educação (CONEduc), IX Encontro Nacional de Educação do Campo e II Seminário Redes de Pesquisa em Educação e Culturas Digitais na Era da Mobilidade. Esses eventos foram promovidos pelo Departamento de Educação (DEDI) e pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED)

da Universidade Federal de Sergipe, com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), através do Edital Programa de Apoio a Eventos no País (PAEP) de 2021 – 2ª edição.

Esse encontro reuniu professores em formação para discutir suas pesquisas em áreas que se interconectam como educação, comunicação, tecnologia e formação docente. Essas discussões abordam desafios enfrentados pelos professores e ajudam a repensar a formação em tempos digitais, especialmente na educação infantil e na educação do campo. Dito de outra forma, as discussões ensejam um movimento que pode significar uma reflexão mais abrangente sobre a formação docente.

Em um esforço de convergência dos temas que fortalecem o foco e o alcance interdisciplinar da formação docente, esta obra reúne textos em perspectivas diversas, e na esteira das transformações e movimentos sociais, dão centralidade às mudanças para o campo da educação. Os esforços convergiram no sentido de abordar os diferentes referenciais teórico-metodológicos, as proposições e os resultados de pesquisas, acreditando que a combinação de diferentes abordagens pode levar a uma soma qualificada de entendimentos, possibilidades

compreensivas e avanços para a formação docente. Nesta direção, optamos por agrupar os encontros textuais em duas partes.

A primeira parte, que chamamos de **Educação, Comunicação e Tecnologias**, busca articular os temas que discutem sobre a inovação pedagógica e o desenvolvimento de competências em contextos de educação a distância, a pedagogia do enfrentamento de Paulo Freire às notícias falsas, a importância do pensamento computacional na formação de professores, as novas configurações do brincar na era digital, entre outros temas.

Na segunda parte intitulada **Educação e Formação Docente**, os autores abordam os desafios específicos da formação de professores. São discutidos temas como o educar e cuidar na educação infantil, a inclusão na formação docente por meio do PIBITI e os desafios enfrentados para a formação de leitores críticos diante da política do currículo de Sergipe. Além disso, são abordados temas como os desafios e contribuições para a formação do docente que atua na educação do campo, incluindo o fechamento de escolas e as práticas de resistência que surgem nesse contexto. Seja analisando a educação do campo, a educação infantil, as práticas leitoras ou as pesquisas

de iniciação em desenvolvimento tecnológico e inovação, a ênfase está na possibilidade de refletirmos sobre a ação docente, a formação do professor e as diferentes maneiras de constituirmos como sujeitos aprendentes e ensinantes na educação.

Ao reunir esses diferentes olhares e experiências, convidamos, então, o leitor a percorrer os diferentes textos, narrativas e posições, a fim de refletirem criticamente sobre o papel da educação em um mundo em constante mudança. E dessa forma, compreender como as novas dinâmicas sociais, culturais e tecnológicas influenciam as práticas educativas e a formação docente, mantendo sempre um compromisso com a inclusão, a justiça social e o respeito à diversidade cultural.

Simone Lucena
Marilene Santos
Joseilda Sampaio

SUMÁRIO

23 PARTE I – Educação, Comunicação e Tecnologias

24 Innovation pédagogique et développement des compétences: Un master à distance en contexte interculturel
Stéphanie GASSE
Thierry ARDOUIN

76 A pedagogia do enfrentamento: De Paulo Freire às notícias falsas
Fernanda Amorim ACCORSI

101 Pensamento computacional: Notas para a formação de professores
Fernanda MONZATO
Edméa SANTOS

138 O brincar na cultura digital: Elementos estruturantes das culturas infantis contemporâneas
Joseilda Sampaio de SOUZA
Maria Helena Silveira BONILLA

174 App-diário na pesquisa-formação: Uma revisão sistemática da literatura
Rosinângela Cavalcanti da Silva BENEDITO
Simone LUCENA

211 **PARTE II – Educação e Formação Docente**

212 O educar e cuidar na educação infantil
Jamisson Alves SANTOS
Joelma Carvalho VILAR

238 O papel do PIBITI na formação docente: reflexões à baila da educação inclusiva
Isabela Rosália Lima de ARAÚJO
Mônica Andrade MODESTO

265 Desafios para formação de leitores críticos: currículos em Sergipe, novos contextos de aprendizagem e práticas político-cidadãs
Paulo Sérgio da Silva SANTOS
Taysa Mércia dos Santos Souza DAMACENO
Caroline Lima dos SANTOS

298 Educação do Campo e formação docente: Desafios e contribuições Procampo e do Pronacampo
Jailda Evangelista do Nascimento CARVALHO

327 Fechamento de escolas no campo: Formação docente como estratégia de resistência
Tereza Simone Santos de CARVALHO
Josefa de Lisboa SANTOS

360 Educação do Campo: Salas multisseriadas nos anos iniciais do Ensino Fundamental e os ciclos de formação
Maria Rejane NOGUEIRA
Marilene SANTOS

394 PROJOVEM Campo – Saberes da terra: Breve histórico das experiências em Sergipe
Flávia Cristina SANTOS
Alizete dos SANTOS
Maria José da Silva SOUZA

PREFÁCIO

Ao receber o manuscrito do livro “Reflexões sobre Educação, Tecnologias e Formação Docente”, organizado por Simone Lucena, Marilene Santos e Joseilda Sampaio, com a incumbência de escrever um prefácio, vi-me diante de uma obra riquíssima de conteúdo.

A preocupação em torno da formação docente, presente nos capítulos, situa-me em face daquilo que venho me ocupando há quase três décadas, tanto em meu próprio processo de formação como professor – da educação básica, inicialmente, e da educação superior, posteriormente –, como também de minha trajetória como formador de professor. Isso me coloca, de todo modo, como formador de mim mesmo, posto que não é possível pensar os processos professorais de quem atua em cursos de licenciatura e em programas de pós-graduação em Educação apartados de uma autoformação contínua.

A obra também me posiciona no lugar de quem, como professor e como pesquisador da Educação, não pode ficar à parte. Refiro-me à efervescência da tecnologia que provoca a todos e todas a estamos, queiramos ou não, envoltos da necessidade

de nos qualificarmos, todos os dias, para o aprofundamento no arcabouço já consolidado nas pesquisas sobre os diferentes objetos que tomam aspectos diversos das tecnologias como objeto de estudo. Do mesmo modo, há que se (pre)ocupar em conhecer as novidades tanto das pesquisas, como das práticas envolvimento distintas formas e modos de inserção nas culturas digitais próprias das inovações tecnológicas. E ao pensar tais práticas que, de um modo ou de outro, tocam mais ou menos as tecnologias, refiro-me às nossas práticas e às de nossos alunos e sujeitos participantes de pesquisas.

De fato, formar-se professor (como profissionalização inicial e como desenvolvimento na carreira docente) requer de nós mesmos, das instituições de pesquisa e educação superior e, sobretudo, das políticas públicas e, por consequente, do Estado, a constituições e processos contínuos formacionais. Tudo isso dentro de um respaldo da sociedade, sem o que o ato de fazer pesquisa e os processos formativos (formação docente e formação humana, em geral) tornam-se difíceis.

Ao voltar o olhar para o livro "Reflexões sobre Educação, Tecnologias e Formação Docente", registro que este está composto por treze capítulos, os

quais estão distribuídos em três partes. A primeira delas voltada para os capítulos que tratam da relação entre Educação, Comunicação e Tecnologias; a segunda parte se ocupa do debate acerca da Educação e Formação docente; e a terceira parte se debruça sobre temáticas relacionadas à Educação do Campo.

A organização da obra em três partes se justifica pela necessidade de orientar o leitor aos três focos centrais do livro, de modo a possibilitar que os interessados em conhecer o conteúdo das pesquisas dispostas ao longo do livro sigam diretamente para as suas temáticas prioritárias no momento da leitura ou estudo dos capítulos.

Assim, na primeira parte – Educação, Comunicação e Tecnologias – os textos versam sobre inovação pedagógica e desenvolvimento de competências; pedagogia do enfrentamento; pensamento computacional e sua relação com a formação de professores; elementos estruturantes das culturas infantis contemporâneas no que diz respeito ao brinca no contexto da cultura digital; a utilização de aplicativos como diário na pesquisa-formação.

Na segunda parte – Educação e Formação docente – os capítulos apresentam pesquisas que focalizam temáticas como a relação entre o educar e o

cuidar na educação infantil; o papel de programas como o PIBITI na formação docente na perspectiva da educação inclusiva; novos contextos de aprendizagem e de práticas político-cidadãs e os desafios para a formação de leitores críticos.

Na terceira e última parte do livro – Educação do Campo – o livro traz para a centralidade algumas questões contemporâneas da formação docente, de modo a apresentar programas, projetos e processos formativos em contextos campesinos. Desse modo, os capítulos versam sobre desafios e contribuições de programas como o PROCAMPO e o PRONACAMPO e a formação docente para atuação nesses espaços; a formação docente para o enfrentamento e a resistência em face dos processos de fechamento de escolas camponesas; as salas multisseriadas existentes na educação do campo, especificamente nos anos iniciais do ensino fundamental e os ciclos de formação; breve histórico focando experiências sergipanas no Programa PROJOVEM CAMPO e os saberes da terra como filosofia e como prática de vida campesina.

O livro, assim, constitui um convite à reflexão sobre aspectos da vida no campo, notadamente voltados para as questões a educação, mas sem

perder de vista a vida e a cultura campesina. Em outras palavras, a obra convida os leitores a pensar sobre as provocações iniciais que motivaram ou conduziram os pesquisadores e pesquisadoras, autores e autores das pesquisas apresentadas em cada capítulo, a se debruçarem sobre temáticas que são, a um só tempo, objetos de estudos, mas também se constituem razões políticas e de militância, que movimentam investigadores a se ocuparem das temáticas elencadas.

Claudio Pinto Nunes
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)

Educação do Campo:
Salas multisseriadas nos anos iniciais do Ensino Fundamental e os ciclos de formação

Maria Rejane NOGUEIRA[1]
Marilene SANTOS[2]

O presente artigo é parte de uma pesquisa desenvolvida como atributo para conclusão do curso de Licenciatura em Pedagogia. Teve como objeto geral analisar as concepções dos professores que atuam nas escolas do campo no ensino multisseriado sobre o desenvolvimento de suas práticas pedagógicas e a possibilidade de implementação dos ciclos de formação, buscando colaborar para melhoria da qualidade da educação escolar. O ensino multisseriado está presente predominantemente nas escolas do campo, é responsável pelo ensino dos seus sujeitos e recebe inúmeras críticas pela sua forma de organização, ainda que permaneça no anonimato.

1 Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Sergipe.

2 Doutora em educação e professora do Departamento de Educação da Universidade Federal de Sergipe.

A reflexão acerca dos possíveis problemas e potencialidades no processo de ensino e da aprendizagem na turma multisseriada é relevante, no sentido de repensar a forma dessa organização na oferta educacional para as escolas do campo. O funcionamento desse ensino multisseriado, na realidade brasileira e sergipana, está restrito apenas a junção de crianças de diferentes anos/series em uma única sala sob a responsabilidade de um professor (unidocente). Isso ocorre devido ao pequeno quantitativo de alunos matriculados em cada série "[...] devido à baixa densidade demográfica nas localidades rurais, especialmente nas etapas da educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental" (Cavalcanti; Carvalho, 2021, p. 4).

Segundo Cavalcanti e Carvalho (2021), as críticas à multisseriação estão relacionadas à organização dos alunos, à efetivação do currículo, à aprendizagem e à qualidade do ensino, mas, em contrapartida, tem surgido uma nova interpretação relacionada à aprendizagem interativa e ao compartilhar de saberes entre alunos de idades diferentes.

O estudo das autoras aponta para as críticas ao ensino multisseriado, não são poucas e surgem principalmente daqueles que estão diariamente

envolvidos na rotina escolar, os professores, os quais se tornam responsáveis pelo ensino e aprendizagem de uma turma com anos escolares diversos e alunos com diferentes faixas etárias.

Arroyo (2010, p. 10) diz que, "[o] interesse pela Educação do Campo vem crescendo e puxando olhares mais atentos". E nesse contexto de puxar os olhares as escolas multisseriadas foram colocadas em evidência, nas palavras do autor, "estão sendo levadas a sério, sendo reinventadas", tendo em vista a invisibilidade e o preconceito sofrido historicamente.

A Educação do Campo está inserida em uma discussão mais abrangente, em uma história escrita a partir da luta por reforma agrária, por saúde e pelo direito à educação de qualidade. Para compreendermos o multisseriamento e a proposta dos ciclos, se faz necessário entrar na discussão dessas lutas pelo direito a uma educação democrática que respeite as especificidades culturais, sociais e econômicas dos povos do campo.

Caldart (2012, p. 259), aponta os trabalhadores do campo e suas organizações como protagonistas da Educação do Campo, devido à busca por políticas de educação e interesses sociais das comunidades. "Objetivo e sujeitos a remetem às questões do

trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses [...] e nas concepções de política pública, de educação e de formação humana".

Os protagonistas da Educação do Campo, lutam contra a invisibilidade das suas escolas e a favor de uma educação que compreenda seus ideais, seu trabalho, sua cultura e seus sujeitos, os quais estão envolvidos em uma dinâmica pela efetivação de seus objetivos. Essa proporciona novas experiências e a sala de aula precisa estar em sintonia, para possibilitar uma educação que fortaleça as lutas e demonstre os avanços.

A escola do campo entra em cena apoiada pelos movimentos sociais, com o propósito de contribuir para o resgate e o fortalecimento da cultura e da vida no campo. O pensamento padronizado, de que a cidade tem tudo para se viver e o campo não tem nada a oferecer, precisa ser desconstruído. "A cultura hegemônica trata os valores, as crenças, os saberes do campo ou de maneira romântica ou de maneira depreciativa, como valores ultrapassados, como saberes tradicionais, pré-científicos, pré-modernos" (Arroyo, 1999, p. 15). Existe uma diversidade no campo, sujeitos de direitos com saberes e crenças populares, a luta se organiza contra a nega-

ção cultural e tem a intenção de restaurar o significado da cultura popular. E nesse sentido os povos do campo exige o direito constitucional de ter uma educação escolar de qualidade que atenda às suas demandas formativas e não uma educação que os transformem em sujeitos obedientes e constrangidos se sua origem.

A pesquisa realizada utilizou estudo bibliográfico e pesquisa de campo. A parte de campo foi realizada utilizando a entrevista como instrumento de coleta de dados. Foram entrevistados três professores de instituições municipais de diferentes municípios de Sergipe. Buscou-se refletir sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas no ensino multisseriado, sobre a garantia legal da Educação do Campo e a organização da escola por ciclos de formação como possibilidade para elevar a qualidade do multisseriamento nas escolas do campo.

A educação escolar desenvolvida nestas turmas, em sua maioria nas escolas localizadas na zona rural, são a evidência do quanto estamos longe de afirmar que o direito a uma educação de qualidade é garantido para todos no Brasil conforme estabelecido na legislação vigente.

A organização da escola por ciclos de formação pode se constituir como possibilidade, a partir da reflexão sobre a necessidade de desconstruir a visão homogênea do ambiente escolar, possibilitando uma análise a respeito dos processos educativos.

Desenvolvimento

O campo é um espaço de luta, de construção, de pesquisas, de conquistas, envolvido em uma dinâmica social e educacional organizada para buscar direitos de homens, mulheres, jovens e crianças moradores da zona rural vistos como atrasados. A Educação do Campo surge como parte de todo esse contexto de movimentos e avanços que coloca os sujeitos do campo em evidência, fazendo-os sair do anonimato.

Molina e Freitas (2011), explicam a origem da Educação do Campo a partir da luta dos movimentos sociais dos sujeitos do campo, com a intenção de construir uma sociedade sem desigualdades, configurando-se em uma reação organizada ao processo de expropriação das terras e do modelo de trabalho agrícola hegemônico imposto, em que a luta pela educação é parte importante na estratégia de resistência para manter os territórios de vida, trabalho e identidade.

A imagem construída sobre o homem e a mulher do campo é de um indivíduo sem instrução, que por morar na roça não precisa avançar nos estudos, pouca leitura basta, saber fazer umas continhas é o suficiente. No trabalho, a ideia de acompanhar a modernidade como algo urgente, mas aos poucos são reveladas estratégias de resistência na tentativa de reverter o quadro.

Silva e Pinto (2021) apresentam um breve histórico das lutas no campo, a qual com o passar do tempo deixou de ser apenas por terra e seguiu em direção aos direitos sociais básicos, inclusive o da educação, com a atenção voltada para o modo de vida dos assentados da reforma agrária, resultando na proposta de uma Educação do Campo que contemple a realidade camponesa.

No campo, a educação precisa estar vinculada às práticas realizadas por seus sujeitos, como o trabalho, o lazer, os saberes transmitidos de uma geração a outra, a cultura. Então, não faz sentido desenvolver um ensino pensado para a cidade, a persistência nessa contradição expõe a homogeneização de indivíduos e a padronização da maneira de viver.

As lutas que movimentam o campo atravessaram décadas apoiadas por organizações, entidades e grupos os quais visam a reestruturação da maneira como os homens e mulheres vivem no lugar de origem, não apenas sobrevivência, mas suporte por meio de políticas públicas, infraestrutura que os permitam permanecer, escolher em vez de serem arrancados de suas terras.

A reflexão sobre a Educação do Campo incorpora questões importantes, como o conteúdo a ser ensinado em sintonia com as vivências camponesas, a qualidade do ensino, entre outros elementos que a escola no campo não contempla. Trazer a vida do campo, sua cultura e saber para as salas de aula é importante tanto àqueles que ingressam na escola quanto à comunidade, para um processo de fortalecimento da identidade do sujeito na sua individualidade e coletividade. É o conhecimento escolar como instrumento de fortalecimento do indivíduo e da comunidade em detrimento de um conhecimento a serviço do mercado. A compreensão sobre Educação do Campo e no campo é imperativa para incorporar a vida dos seus sujeitos no fazer das aulas, nas práticas pedagógicas, nas rotinas diárias.

Para Caldart (2012, p. 259), o conceito de Educação do Campo está em construção e aponta

> A Educação do Campo nomeia um fenômeno da realidade brasileira atual, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas. Objetivo e sujeitos a remetem às questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses e ao embate (de classe) entre projetos de campo e entre lógicas de agricultura que têm implicações no projeto de país e de sociedade e nas concepções de política pública, de educação e de formação humana.

As escritas sobre os conceitos concordam que a Educação do Campo surge em virtude das demandas dos sujeitos trabalhadores do campo, na busca por seus interesses sociais em prol da comunidade com objetivos específicos articulados ao modo de vida. A escola do campo precisa incorporar as questões, as demandas que impactam a vida dos camponeses e camponesas no cotidiano da escola do campo, no currículo escolar, no planejamento dos professores, nos cadernos dos estudantes camponeses.

Toda essa complexidade e invisibilidades que historicamente as populações do campo enfrentam

na questão educacional, tem se configurado atualmente em uma oferta de escolarização utilizando o ensino multisseriado como possibilidade de manutenção das escolas permanecerem funcionando nas comunidades camponesas. Conforme já anunciado anteriormente, as turmas multisseriadas são encontradas majoritariamente nas escolas localizadas na zona rural. Recebem esse nome por ser uma turma composta por vários anos escolares. Geralmente os anos iniciais do ensino fundamenta e educação infantil tendo um(a) único(a) professor(a), conhecido no mundo acadêmico como "unidocente". Isso acontece em virtude da baixa quantidade de alunos por séries.

Hage (2014) explica que essas escolas, em geral, tornam-se a única alternativa para os estudantes da zona rural, os quais são expostos a situações que desqualificam o sucesso e a continuidade dos estudos, permitem evidenciar o descumprimento da legislação vigente sobre os parâmetros de qualidade a serem alcançados na educação básica.

Na pesquisa que desenvolvemos o baixo quantitativo de crianças por séries/anos foi observado. Por se tratar de povoados e pequenas comunidades organizadas na área rural distantes da cidade em

algumas turmas alguns anos escolares, não tinham nenhum aluno matriculado.

Para Santos (2019), o surgimento das classes multisseriadas, antes chamadas de primeiras letras, aconteceu durante o Período Imperial para atender a demanda do setor produtivo em expansão, em que era exigido da classe trabalhadora até escolarização mínima. E aponta para a discriminação e o abandono pelas políticas educacionais a qual estas classes continuam vivenciando.

Décadas se passaram, mas a visão arcaica de que o pouco estudo e qualquer coisa serve para os trabalhadores(as) do campo persiste, uma educação inadequada, imposta pelos que estão no poder à serviço dos ideais do capital.

Para Hage (2008), a forma de organizar a escola com classes multisseriadas tem sido relacionada predominantemente à precarização da oferta da educação às populações do campo, o que compromete o processo de ensino e aprendizagem. A junção que acontece nas classes multisseriadas pode comprometer o processo de ensino, pois o tempo, o espaço e o conteúdo dos componentes disciplinares precisam ser divididos entre as turmas.

Cavalcanti e Carvalho (2021, p. 4) apresentam a visão antagônica sobre a organização da sala multisseriadas e dizem

> A multisseriação tem sofrido críticas quanto à forma de organização dos alunos, a efetivação do currículo, as aprendizagens e a qualidade do ensino, por outro lado tem ganhado uma nova interpretação, a que visualiza as aprendizagens integrativas e a troca de saberes entre os estudantes de diferentes idades.

A contraposição entre as críticas e a nova interpretação indica outras possibilidades. A crítica é relevante quando não se faz apenas para inferiorizar, mas para buscar outros caminhos, reorganizar, reestruturar.

O campo não está estagnado, parado no passado, antes tem se movimentado de maneira dinâmica contrária à homogeneização da educação e em prol de conhecimentos e saberes que agreguem a luta, a vivência, a cultura do trabalhador do campo e tudo isso precisa estar presente na sala de aula.

No sentido de compreender a importância desta discussão sobre as formas de organizar a escola, torna-se relevante conceituar e exemplificar algumas implementações dos ciclos, tendo em vista que este trabalho tem como objetivo colabo-

rar com a educação escolar no sentido de refletir sobre a viabilidade dos ciclos de formação como alternativa para elevar a qualidade do ensino nas salas multisseriadas.

Diante dos diversos conceitos sobre os ciclos com objetivos diferenciados e aplicação nos diversos contextos políticos, destaca-se neste trabalho os ciclos de formação, em que a proposta para enturmar "[...] segue o critério de aproximação das idades dos alunos, considerando como referência as potencialidades e características que o aluno apresenta em diferentes fases de sua vida (infância, pré-adolescência e adolescência)" (Fetzner, 2009, p. 54-55).

Em um contexto histórico de propostas educacionais e reorganização de processos na educação, a autora contrária a uma educação em que apenas se deposita o conhecimento, observa nos ciclos a oportunidade da construção do conhecimento e do desenvolvimento humano.

Segundo Stremel e Mainardes (2011), a política de ciclos se organiza para tornar mais inclusivo e democrático o processo de escolarização na educação pública, tendo em vista a ruptura de barreiras que podem interferir no avanço dos alunos. Entretanto, a crítica encontra-se na necessidade da

distinção entre os diversos projetos de ciclos com diferentes objetivos nos contextos políticos identificados nas resoluções das secretarias de educação.

Fetzner (2009, p. 55) diz que, "[as] experiências mais conhecidas foram nas administrações populares no município de São Paulo (tendo Paulo Freire como secretário de Educação), de Belo Horizonte (Escola Plural), e em Porto Alegre (Escola Cidadã)".

Esta forma de organização escolar busca a democratização da escola, do ensino, a transformação da educação como um todo, no sentido de tirar os conteúdos do centro para colocar o aluno, preocupando-se com a construção do conhecimento e sua formação.

Portanto, diante do exposto compreende-se a necessidade de reorganizar a atual educação seletiva, excludente, urbana e capitalista, assim como analisar as exigências que esta ação requer na sua dimensão e complexidade.

A falta de compreensão do conceito a respeito da Educação do Campo, refletem em uma educação equivocada, reduzida a situações ou datas específicas, em que o camponês é alguém sem conhecimento, sem cultura, o seu trabalho é excessivamente pesado para as novas gerações, por esses

motivos as crianças são incentivadas a estudar na perspectiva de deixar o campo em busca de uma "vida melhor" ou se for permanecer não precisa de empenho nos estudos, afinal, trabalhar na roça não exige muita coisa.

Caldart (2000, p. 43) apresenta um ponto importante ao dizer que, "[um] dos entraves ao avanço da luta popular pela educação básica do campo é cultural: as populações do campo incorporam em si uma visão que é um verdadeiro círculo vicioso: sair do campo para continuar a ter escola, e ter escola para poder sair do campo". Esse círculo pode ser rompido com uma escola do campo estruturada e organizada para sua população, na oferta de uma educação de qualidade. O sujeito do campo não deve ser convencido de uma visão diferente, mas conscientizado a partir dos avanços da luta.

Compreender qual é o fundamento da Educação do Campo torna-se imprescindível àqueles que estão nas salas de aula da escola do campo. "A nova geração está sendo deseducada para viver no campo, perdendo sua identidade de raiz e seu projeto de futuro. Crianças e jovens têm o direito de aprender da sabedoria dos seus antepassados e de produzir novos conhecimentos para permanecer

no campo" (Caldart, 2002, p. 12). Para aprenderem é necessário aos professores ter um conhecimento aprofundado sobre a Educação do Campo, o que está além do conteúdo do livro didático e atividades prontas, encontra-se envolvida em uma dinâmica social, uma discussão mais ampla. As falas dos professores que participaram desta pesquisa andam no sentido contrário ao apontado pela autora como fundamental.

A riqueza da Educação do Campo resumida a um conteúdo de comparativos, a época de plantio e colheita, de ferramentas utilizadas, de presa nos meses de festejos junino e folclórico, longe da complexidade abrangente que a constitui como luta. Há nas falas dos entrevistados o desconhecimento sobre a Educação do Campo, nenhuma participação da comunidade nas definições do que estudar na escola, nenhum aspecto da vida cotidiana – seja problema ou potencialidade da comunidade – transformado em tema ou objeto de estudo pelas escolas que participaram dessa pesquisa.

Os planejamentos pedagógicos feitos pelos professores são construídos a partir das orientações das secretarias de educação de cada município. Evidencia-se que para as salas multisseriadas

os planejamentos são pensados e feitos para cada série de maneira separada, não apresenta na sua construção uma interação entre os conteúdos da turma agrupada. Essas permanecem com as determinações para a seriação conforme relatos dos professores 1 e 2:

> Eu planejo através de livros e da internet, e de vez em quando ajuda de uma colega também. [...] realizo sempre em Carira, faz uma reunião e ali se junta todo mundo e vai fazendo e depois vai aproveitando um pouquinho de um, um pouquinho da outra e depois juntar tudo (P1).

> Não, é tipo assim: o pessoal da secretaria, eles denominam um quadro pra gente seguir, aí assim, como é da minha aula, na minha sala, eu planejo de acordo com os conhecimentos das crianças e o que eu quero atingir, certo. Faço minha preparação, faço todo meu planejamento baseado no que eles sabem, no que eles trazem e no que eu quero atingir, ou que eu quero para aquela criança, certo (P2).

Sobre os livros didáticos, todos concordam com a falta de conteúdos abrangentes relacionados à região nordeste, ou seja, com conhecimentos específicos para a valorização do sujeito do campo, sua

luta, cultura e trabalho, uma base para a Educação do Campo.

A utilização do livro didático como base no ensino nas salas seriadas é um fator predominante, assim com a sua elaboração se faz para as escolas urbanas, mas o que se vê é a sua aplicação também no campo na intenção de padronizar os conteúdos. Entretanto, há o entendimento dos contextos e das vivências de ambos, as diferenças são perceptíveis a todos quantos se dispõem a refletir sobre os diversos espaços do território brasileiro e a necessidade de uma educação para contemplar as suas especificidades.

A forma pela qual os alunos são avaliados é um fator relevante neste trabalho, tendo em vista todas as dificuldades encontradas nas classes multisseriadas relacionadas a quantidade de séries agrupadas na mesma turma, ao material didático, ao ensino e a aprendizagem expostas pelos professores.

Não é segredo que a classe multisseriada adota a mesma organização curricular da seriação, isso inclui os métodos de avaliação. No seu estudo, Hage (2021, p. 310) apresenta as práticas educativas formadoras dos pilares de estruturação da seria-

ção os quais o ensino multisseriado tem absorvido. Dentre elas aponta para

> Agrupamento e desenvolvimento dos programas e conteúdos de ensino em séries, com a avaliação restrita à aplicação de exames e provas, servindo para mensurar o nível de aprendizagem dos estudantes; e seus resultados são utilizados para certificar os aptos e os não aptos e classificá-los em uma perspectiva darwinista, ante a apropriação dos conhecimentos científicos, sob a tutela da escola.

O autor deixa claro que a avaliação serve para medir a aprendizagem e obter classificação, seleção dos alunos aptos através dos resultados das provas. Esse procedimento acarreta um olhar diferente para o estudante que não atingiu o objetivo estabelecido.

A organização multisseriada não tem uma maneira própria de avaliação, segue as orientações da seriação como já foi explicado acima, mesmo com as especificidades da sala de aula. É importante ainda refletir sobre o caráter moralizador e contraditório da avaliação que aparece nas falas dos professores. Os três afirmam que avaliam os comportamentos dos alunos, entretanto o foco central de suas práticas são a transmissão de conteúdo e não uma educação com foco na formação humana.

Então, como admitir avaliar comportamento em uma escola essencialmente conteudista?

Os professores entrevistados concordam que trabalhar, ensinar em uma sala multisseriada torna-se um grande desafio, tendo em vista a diversidade de séries, de idades, a junção dos conteúdos, a elaboração dos planejamentos, a espera dos alunos pela explicação dos assuntos, entre outros.

A interação entre os alunos dos diferentes anos e ter uma escola na comunidade, são os pontos positivos citados pelos professores, os quais não superam os negativos, antes, reforçam os desdobramentos de uma organização escolar a qual tem buscado se adaptar às determinações impostas ao longo do percurso.

> [...] eu lembrei agora, é que assim, aquele aluno que um exemplo, ele tá com 6 anos, então ele deveria tá em uma turminha toda com aqueles... de 6 anos, tudo no mesmo nível né... é um ponto que assim é muito prejudicial (P3).

Não existe a preocupação se o modelo, constituído como o principal, cabe na realidade da escola do campo e para uma Educação do Campo, se fere a cultura, os saberes ou os valores dos sujeitos do campo. Entende-se que o principal interesse está na

padronização da educação, com conteúdo para conformar os alunos e conduzi-los ao mercado seletivo.

Para os professores entrevistados, a organização por ciclos de formação é algo desconhecido, mesmo com uma trajetória escrita nas políticas de educação de municípios e estados. A pergunta feita sobre a opinião com relação a essa maneira de organizar a escola, teve respostas curtas e sem clareza a respeito do assunto.

Segundo Fetzner (2014), a organização por ciclos de formação tem como referência a aproximação das idades e não pelo conhecimento adquirido. Para a autora, a educação escolar deve seguir no sentido de colaborar com o desenvolvimento de experiências e aprendizagens a qual direcione o aluno a novos saberes. Sistemas que já experimentam os ciclos de formação como alternativa para garantir o direito educacional com qualidade apresentam resultados educacionais que merece atenção. Um exemplo disso é a escola itinerante do Paraná. De acordo com Leite *et al.* (2021, p. 12)

> A organização curricular do MST, em exercício nas Escolas Itinerantes do Paraná, contribui para constituir pilares de resistência e compor o debate curricular em superação da estandardização. A forma de organizar a

> escola por Ciclos de Formação Humana com Complexos de Estudo valoriza os saberes locais, contribui com a produção da sustentabilidade no campo, fortalece a autonomia, questiona e exercita ensaios de superação da fragmentação da formação humana imposta pelas formas convencionais e hegemônicas de currículo atreladas à lógica da sociedade de mercado.

A educação escolar apresentada como um fator que colabora com a formação dos alunos, amplia o saber através da socialização, entre outros, difere da realidade vivenciada nas instituições, as quais seguem o formato da seriação com o individualismo e a seleção dos capazes. Na contramão a escola que implementa os ciclos de formação anda na direção de romper essa fragmentação de ampliar o olhar para os espaços e formatos educativos. De acordo com Hammel e Borges (2014),

> Na escola do ciclo o tempo de aprendizagem é maior, pois a infância compreende mais que um ano, compreende como se aprende em cada ciclo da vida passa a ser central, outros espaços também são considerados educativos e a sala de aula perde sua centralidade, embora seja um espaço importante, compreende-se a biblioteca, os laboratórios, a comunidade, as famílias como locais edu-

> cativos. A educação passa a incorporar novos elementos para ensinar e aprender.

Arroyo (1999, p. 23) aponta para a função da escola, a qual está além de ensinar a ler e escrever, "[é] socializar, trabalhar o tempo, o espaço, é trabalhar a produção, os rituais, os valores, a cultura, tudo isso pode ser feito, muito mais facilmente por ciclos, por grupos ou por fases de formação".

O tempo de ensinar a ler e escrever precisa ser finalizado na concepção dos educadores, para então, ampliar a função da escola conforme a colocação do autor. Não apenas a escola do campo se beneficiaria com essa mudança, mas a da cidade e de todos os espaços existentes.

O campo se tornou o cenário de luta, mas não vazia ou sem propósito, antes, estruturada e organizada para reivindicar direitos, resistir à hegemonia. A educação surge como parte relevante nessa luta e resistência para manter o camponês no campo, na terra, no trabalho.

Considerações finais

Esta pesquisa sobre as turmas multisseriadas na escola do campo proporcionou uma reflexão a respeito das concepções dos professores sobre a Educação do Campo e as classes multisseriadas, dos processos de ensino e aprendizagem, dos desafios e potencialidades nessa forma de organização escolar, das possibilidades da implementação dos ciclos de formação.

A necessidade de formação específica para a Educação do Campo torna-se perceptível, para um conhecimento aprofundado do conceito e das especificidades, assim, como a formação continuada. No caso de permanência da organização multisseriadas, é preciso a preparação de professores para trabalhar com essas turmas, materiais didáticos que correspondam a demanda, espaço físico adequado e o rompimento com a estrutura seriada é imprescindível.

Tendo em vista a pesquisa empírica, a Educação do Campo com seus princípios básicos não acontece em algumas escolas do campo, permanece a mesma educação ofertada na cidade, seriada com base na vida urbana. Essa estrutura desmonta

o viver no e do campo, não reconhece a luta e resistência do sujeito camponês, reduz a importância do saber e da cultura existente no campo, além da desvalorização do seu trabalho.

Concepções são fundamentais para que se faça ou desenvolva algo de maneira satisfatória. A Educação do Campo e as turmas multisseriadas precisam ter seus conceitos claros para cada professor inserido na escola do campo, na sua realidade e vivência. Na pesquisa, foi possível perceber a falta de clareza com relação aos princípios da Educação do Campo e a convicção a respeito da efetividade das classes multisseriadas.

A turma multisseriadas é a realidade e única opção em parte considerável das escolas do campo nas comunidades distantes dos centros urbanos, mas o que se percebeu foi a falta de distinção entre a organização por série e por multissérie no momento da construção dos planejamentos, os quais são feitos em reunião organizada para todos os professores.

Não existe política educacional ou orientação específica nos municípios para as escolas com turmas multisseriadas a qual colabore com o trabalho dos professores, algo que ficou evidente na pesqui-

sa. Cada um se adapta como pode, planeja e faz as aulas baseadas nas experiências diárias ou metodologias próprias na intenção de dar conta dos conteúdos e do tempo para cada série agrupada.

Cabe ressaltar o empenho dos professores em fazer o melhor dentro do seu conhecimento e possibilidade. A formação continuada através de cursos diversos é uma iniciativa positiva, mas vale lembrar, em sua maioria abordam o contexto da turma seriada. Para fazer as aulas, buscam nas atividades prontas na internet e nos livros antigos o complemento para os livros didáticos.

Neste sentido, pode se dizer que a educação ofertada para a população do campo nas escolas com turmas multisseriadas não está comprometida com a formação dos sujeitos, com os princípios norteadores da Educação do Campo, a qual tem como base a luta contra as desigualdades e resistência às imposições hegemônicas, mas tem levado em parte delas, o ensino padronizado, o qual continua com a seleção dos capazes e exclusão dos que não atingem as metas.

A pesquisa expôs a falta de conhecimento dos professores sobre outras formas de organizar a escola. Essa falta, talvez, esteja relacionada à formação,

ao assunto não ser tratado com profundidade na academia, mas de maneira aligeirada apresenta-se escolas que se organizam de maneira diferente sem demonstrar a abrangência do assunto. O possível motivo para isso seja a predominância da seriação.

Constatou-se pontos relevantes nas turmas multisseriadas, dentre eles a interação entre os alunos de séries e idades diferentes. De acordo com os professores, esse é um fato constatado que deve ser levado em consideração, porque através da colaboração as crianças são incentivadas mutuamente na aprendizagem e cooperação.

O agrupamento por idades diferentes não é algo que se pode pensar apenas como prejudicial, se organizado de maneira adequada é possível obter um retorno favorável. Fica claro a necessidade de mudanças substanciais, estruturadas em bases concretas para dar apoio a todo o processo de escolarização na educação pública. Isso não descarta a necessidade de ajustes ou de dificuldades, mas possibilita outra forma de enxergar o processo de ensino e de aprendizagem.

A escola do campo precisa de uma educação democrática, dinâmica a qual abarque os movimentos sociais, as especificidades do campo, a luta do cam-

ponês. Nas turmas multisseriadas encontra-se um misto de práticas pedagógicas, as quais não garantem o ensino e a aprendizagem de qualidade devido a sua organização estruturada na seriação, com conteúdos fragmentados o dinamismo da interação pode se perder sem desconsiderar também as condições físicas e materiais das escolas que não colaboram para grandes movimentações de mudanças e transformações.

Os ciclos de formação apresentam-se como possibilidade para estas turmas heterogêneas, no sentido de conter em sua proposta um processo de escolarização inclusivo e democrático, o qual considera as potencialidades dos alunos e cabe na Educação do Campo tendo em vista que ambos, dentre outros fatores, buscam o desenvolvimento da formação humana, não apenas a aquisição de conhecimento técnico necessário para o mundo do trabalho.

A proposta se organiza em contraposição ao sistema seriado, por aproximação de idades ou por tempo/ciclo o qual o aluno se encontra, acredita na socialização e colaboração dos alunos, nas experiências sociais e culturais semelhantes, o que pode ser um fator positivo para as turmas da escola do campo. À medida que, organização da escola por Ciclos de Formação Humana objetiva alterar espaços, tem-

pos, relações e processos avaliativos na escola, alicerçada pelos princípios filosóficos e pedagógicos que compreende a formação humana que abarque as diversas dimensões humanas: afetiva, intelectual, política, ética, corporal, estética, social e organizativas (Leite *et al.*, 2021).

A implementação dos ciclos de formação nas escolas públicas do campo não deve ser descartada, mas estudada para observar e analisar as transformações necessárias, construir uma proposta educacional para abarcar a complexidade do campo na tentativa de mudar o foco, na direção de uma educação com qualidade para todos.

Diante do exposto, pode-se considerar os ciclos de formação uma possibilidade para as escolas do campo, hoje em sua maioria organizadas pelo agrupamento de diversas séries/anos. Os ciclos apresentam-se para os alunos das turmas multisseriadas como a inclusão, a democratização da educação e a perspectiva de avanço na vida escolar.

Este trabalho torna-se importante no sentido de permitir uma reflexão sobre a Educação do Campo com as suas escolas organizadas por turmas multisseriadas. Não apenas para expor as di-

ficuldades enfrentadas pelos sujeitos do campo, mas apontar uma direção contrária à que se está seguindo, na busca por uma educação para a formação humana.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. A educação básica e o movimento social do campo. *In*: ARROYO, M. G.; FERNANDES, B. M. (org.). **Por uma educação básica do campo**. Brasília: UNESDOC, 1999.

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

CALDART, R. S. A escola do campo em movimento. *In:* BENJAMIN, C.; CALDART, R. S. (org.). **Projeto popular e escolas do campo**. Brasília, 2000. Por Uma educação básica do campo, 2000, Coleção Por Uma Educação Básica do Campo, n. 3.

CALDART, R. S. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. *In*: KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. (org.). **Educação do Campo:** identidade e políticas públicas. Brasília, 2002, Coleção Por Uma Educação do Campo, n. 4.

CALDART, R. S. **Dicionário da Educação do Campo**. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (org.). Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012.

CAVALCANTI, A. P. H.; CARVALHO, W. L. O atendimento escolar em classes multisseriadas no município de Buenos Aires: representação de docentes à luz da política de Educação do Campo. **Revista Brasileira de Educação do Campo**. Tocantinópolis, v. 6, 2021.

FETZNER, A. R. A implementação dos ciclos de Formação em Porto Alegre: para além de uma discussão do tempo-espaço escolar. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 51-65, 2009.

FETZNER, A. R. Ciclos e currículo: à procura de sentidos. **Espaço do currículo**, v. 7, n. 1, p. 5-12, Jan./Abr./ 2014. Disponível em: http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec. Acesso em: 10 set. 2021.

HAGE, S. A. M. **A Multissérie em pauta:** para transgredir o Paradigma Seriado nas Escolas do Campo. 2008. Disponível em: https://faced.ufba.br/sites/faced.ufba.br/files/multisserie_pauta_salomao_hage.pdf Acesso em: 17 ago. 2021.

HAGE, S. A. M. **Transgressão do paradigma da (multi) seriação como referência para a construção da escola pública do campo.** 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/wRdr8Zb3jCBdnLYD3sFrWCn/?format=pdf&lang=pt Acesso em: 17 ago. 2021.

HAGE, S. A. M.; SILVA, H. D. S. D.; FREITAS, M. N. M. Escola pública do campo no contexto das políticas educacionais: desafios as práticas formativas do Programa Escola Da Terra no Brasil e na Amazônia Paraense. **Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade**, v. 30, n. 61, p. 299-314, mar./2021.

HAMMEL, A. C.; BORGES, L. F. P. Ciclos de Formação Humana no Colégio Estadual do Campo**. Revista HISTEDBR**, Campinas, n. 59, p. 251-271, 2014.

LEITE, V. de J.; NOVAK, M. S. J.; FAUSTINO, R. C. Os ciclos de formação humana com complexos de estudo da Escola Itinerante do Paraná. **Acta Scientiarum. Education**, v. *43*, e51342, p. 1–14, 2021.

MOLINA, M. C.; FREITAS, H. C. de A. Avanços e desafios na construção da Educação do Campo. *In*: MOLINA, M. C.; FREITAS, H. C. de A. (org.). **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, abr. 2011, p. 97-113.

SANTOS, J. R. dos. Educação do Campo, multisseriação e formação de professores. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, Tocantinópolis, v. 4, 2019.

SILVA, N. S.; PINTO, H. de M. Entre o campo e a cidade: as lutas pelo direito a uma educação eminentemente camponesa. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, Tocantinópolis, v. 6, 2021.

STREMEL, S.; MAINARDES, J. A organização da escolaridade em ciclos: aspectos de sua emergência, desenvolvimento e discussões atuais. **Acta Scientiarum Education**, Maringá, v. 33, n. 2, p. 227-238, 2011.