

# EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO E O PENSAMENTO FREIREANO: ESPERANÇANDO UMA ESCOLA DO CAMPO COM TURMAS (MULTI)SERIADAS REFERENCIADA EM SEUS SUJEITOS-TERRITÓRIOS

---

**ISAIAS DA SILVA**

Mestre em Educação Contemporânea-PPGEduC-UFPE/CAA, professor do curso de Pedagogia do Centro Universitário FACOL-UNIFACOL, [isaiassilva@hotmail.com](mailto:isaiassilva@hotmail.com)

## RESUMO

O presente trabalho objetiva compreender os sentidos construídos sobre Currículo da/para Escola do Campo com turma (Multi)seriada, fundamentado no pensamento freireano. Metodologicamente aproximamo-nos da abordagem de pesquisa qualitativa (MINAYO, 2010) e contamos com a colaboração de quatro (4) professoras da rede municipal de ensino do Município de Vitória de Santo Antão-PE. O processo de análise dos dados centrou-se Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977). Os dados evidenciaram a importância de um currículo e formações específico e diferenciado para as escolas do campo com turmas (multi)seriadas.

**Palavras-chave:** Currículo; Escola do Campo com turma (Multi)seriada; Pensamento Freireano.

## INTRODUÇÃO

Neste trabalho apresentamos elementos para uma interlocução crítica entre Currículo e Escola do Campo com Turma (Multi)seriada<sup>1</sup>, fundamentada teoricamente nas contribuições de Paulo Freire, por comungarmos com a compreensão que o “currículo abarca a vida mesma da escola, o que nela se faz ou não se faz, as relações entre todos e todas as que fazem a escola. Abarca a força da ideologia e sua representação não só enquanto ideias, mas como prática concreta” (FREIRE, 2000, p. 123).

Partimos dessa relação do currículo pensado-vivido centrado no paradigma curricular crítico-emancipatório (MENEZES; SANTIAGO, 2014) e compreendendo que a “Educação do Campo está assentada em uma perspectiva emancipatória, em uma educação projetada para o futuro” (SOUZA, 2009, p. 48), direcionamos nossos olhares para as Escolas do Campo com Turma (Multi)seriada.

Assim, tomamos como questão norteadora para este artigo: quais os sentidos são construídos sobre Currículo da/para Escola do Campo com Turma (Multi)seriada? Como objetivo geral, temos: compreender os sentidos construídos sobre Currículo da/para Escola do Campo com Turma (Multi)seriada. E como objetivos específicos: a) identificar os discursos dos/as professores/as sobre Currículo da/para Escola do Campo com turma (Multi)seriada; e b) analisar os sentidos presentes nos discursos dos/as professores/as. Assim, pensar em uma proposta curricular da/para Escola do Campo com Turma (Multi)seriada específica e diferenciada é considerar o território campesino enquanto espaço-tempo de produção de conhecimento. Assim, seguimos compreendendo que a Educação do/no Campo “vai constituindo-se de forma crítica mediante a participação ativa dos povos do campo que compreendem o território campesino mais que um perímetro geográfico. Esse território material e imaterial é um espaço-tempo fértil de criação e recriação identitária” (SILVA, 2021, p.91).

1 Utilizamos o elemento de composição “multi” entre parênteses e vinculado à “seriação”, apoiados nas compreensões de Hage; Reis (2018, p.79) quando enfatizam que usam essa forma de escrita “com o propósito de expressar o posicionamento de que, independentemente de as turmas ou escolas serem organizadas sob a forma da multisseriação, o que prevalece é a seriação, efetivada de forma precarizada[...]”.

Diante do exposto e a título de organização, o artigo encontra-se subdivido nas seguintes seções: a) referencial teórico-metodológico; b) Resultados e Discussões; c) Considerações Finais; e d) referências.

## REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO:

Nesta seção apresentamos o posicionamento teórico-metodológico ao qual fizemos uso. Assim, nos aproximamos do Pensamento Freireano, por comungarmos com sua cosmovisão acerca da Educação, quando destaca que “Ninguém educa ninguém, como tão pouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1983, p. 79). A partir dessa compreensão alicerçada no diálogo e na realidade/identidades dos sujeitos, evidenciamos que a Educação do Campo

[...] deve ser uma educação, no sentido amplo de processo de formação humana, que constrói referências culturais e políticas para a intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade, visando a uma humanidade mais plena e feliz (KOLLING; NÉRY; MOLINA, 1999, p. 15).

Ao compreendermos a Educação como um ato político, seguimos reafirmando nosso posicionamento de um projeto outro de Educação do/ no Campo que seja protagonizado em diálogo com seus sujeitos-territórios. Assim, evidenciamos que as contribuições teórico-metodológicas das inquietações sentidas e vividas por Paulo Freire, representam um marco na construção de uma sociedade que se inquieta com os projetos de opressões e propõem ações outras visando ações em que o sujeito se perceba e atue criticamente no mundo.

Nessa mesma direção, ao refletirmos sobre Educação do/no Campo, em específico sobre as escolas do campo com turmas (multi)seriadas, estamos também debatendo sobre o saber-fazer docente. Desse modo reconhecemos que Paulo Reglus Neves Freire (1921-1997), deixou um importantíssimo legado para o mundo e suas interfaces sociais, políticas, educacionais entre outras. Concordamos com Gadotti (2001, p.52), ao sinalizar que:

o que um educador pode deixar como legado? Em primeiro lugar, pode deixar uma vida, uma biografia. E Paulo nos encantou, em vida, com sua ternura, doçura, carisma e coerência, compromisso e seriedade. Suas palavras e ações foram de luta por um mundo “menos feio, malvado e desumano”.

Ao lado do amor e da esperança, ele também nos deixa um legado de indignação diante da injustiça.

O pensamento freireano não se limita a um espaço-tempo histórico-social, embora tenha suas reflexões fundamentas e articuladas. Paulo Freire consegue enxergar o mundo para além das lentes da opressão, sem perder a beleza e a generosidade, concebendo o outro como humano. Essa sua posição crítica no mundo sempre o fez seguir esperando por dias/fatos/tempos melhores. Assim seguimos na busca esperançosa, por uma escola com turmas (multi)seriadas que de fato tenham suas propostas pedagógicas e curriculares articuladas a um projeto social de Educação do/no Campo construído a partir das lutas e resistências com os Movimentos Sociais do Campo. Concordamos com Freire (2003, p.52), em meio as suas reflexões sobre Educação e Esperança, que de fato, “seria uma agressiva contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, o ser humano não se inserisse num permanente processo de esperançosa busca. Este processo é a educação”.

Nessa perspectiva, o processo educativo, bem como o currículo é pensado-vivido em contextos concretos, permeados por elementos históricos, sociais, culturais, econômicos, políticos e se materializa de forma diferenciada em cada contexto (FREIRE, 1982). Por isso, pensar no currículo da/para escola do campo com turma (multi)serida é reconhecer suas especificidades. Hage (2015, p.4) evidencia que a identidade das escolas com turmas multiseriadas centra-se na heterogeneidade, “ao reunir em uma única sala de aula estudantes de diferentes idades, por vezes até gerações, diferentes séries, ritmos de aprendizagem, alfabetizados e não alfabetizados, sob a responsabilidade de um único professor ou professora, por isso são denominadas de *unidocentes*”.

Assim, pensar-viver uma proposta curricular centrado no paradigma da (multi)série que transgrida o modelo seriado, constitui-se no diálogo e na participação dos sujeitos, em que seus discursos sejam validados, assim essa participação

[...] Implica, por parte das classes populares, um “estar presente na História e não simplesmente nela estar representadas”. Implica a participação política das classes populares através de suas representações, no nível das opções, das decisões e não só do fazer o já programado (FREIRE, 2000, p. 75).

Desse modo, a partir da contribuição coletiva e heterogênea que constituem as escolas com turmas (multi)seriadas, espaço em que professores/as e alunos/as podem ensinar e aprender os conteúdos das diferentes séries concomitantemente, transgredindo as barreiras da seriação, esta perspectiva “propicia que os professores organizem o currículo de forma mais integrada e flexível, numa perspectiva inter e transdisciplinar, utilizando projetos, temas geradores, complexos temáticos ou outras formas alternativas de organização curricular” (HAGE; REIS, 2018, p.81). Assim, ao refletirmos sobre os processos de organização das comunidades do campo, no tocante a seus processos educacionais, evidenciamos que as

Escolas do Campo, as turmas multisseriadas constituem-se como uma possibilidade para o desenvolvimento de uma formação educativa nos territórios campestres em que os/as discentes de diferentes faixas etárias constroem aprendizagens e conhecimentos coletivamente. A existência dessas turmas ocorre em decorrência de diversos fatores dentre os quais destacamos a baixa densidade populacional nas comunidades do campo que passam a frequentar a escola (SILVA, 2021, p.115).

Nessa direção seguir problematizando as organizações escolares do campo, no viés das turmas multisseriadas é, sobretudo, seguir defendendo que a Educação é um direito que deve ser assegurada a todos/as. Assim, vamos sendo provocados a compreender a multisseriação como uma possibilidade outra de garantir o acesso aos estudantes do campo, como também uma organização dedico-prático-curricular que possibilita os processos de ensino e aprendizagem serem compreendidos para além das “caixas/séries”, à medida que a escola passa a problematizar e promover práxis em que viabilize o trabalho docente e discente a partir de suas reais necessidades.

Assim, esse estudo, estrutura-se metodologicamente compreendendo que a pesquisa enquanto um princípio educativo e que vai sendo estruturada a partir de suas interrelações entre eu-tu mediados pelo mundo-território. Desse modo, consideramos que a pesquisa ganha relevo pela importância do diálogo entre os diferentes. De acordo com Freire (2007, p. 22), “se o meu compromisso é realmente com o homem concreto, com a causa de sua humanização, de sua libertação, não posso por isso mesmo prescindir da ciência, nem da tecnologia, com as quais me vou instrumentando para melhor lutar por esta causa”.

No que se refere ao procedimento metodológico deste trabalho, aproximamo-nos da abordagem de pesquisa qualitativa que “além de permitir desvelar processos sociais ainda pouco conhecidos referentes a grupos particulares, propicia a construção de novas abordagens, revisão e criação de novos conceitos e categorias durante a investigação” (MINAYO, 2010, p. 21).

No que refere aos instrumentos de coleta de dados, faremos uso de Entrevistas onde André (2008, p.28) ressalta: “As entrevistas têm a finalidade de aprofundar as questões e esclarecer os problemas observados”. Nessa é perspectiva iremos fazer uso da Entrevista Semiestruturada, cujo tipo de entrevista, possibilita que o entrevistado responda as perguntas mediante a sua concepção, e o entrevistador terá como papel mediar às perguntas para não se perder de vista o foco, que de fato é coletar informações que contribuam para identificar os discursos dos/as professores/as sobre Currículo da/para Escola do Campo com Turmas (Multi)seriada. Contamos com a colaboração de quatro (4) sujeitos, que são professoras que atuam em Escolas do Campo com Turmas (Multi)seriadas na rede municipal de ensino do Município de Vitória de Santo Antão-PE, aqui identificadas por (P1, P2, P3 e P4).

No que tange o processo de análise aproximamo-nos da perspectiva da Análise do Conteúdo (BARDIN, 1977) por compreendermos que esta vertente é adequada para possamos compreender os sentidos presentes nas narrativas dos/as professores/as do Currículo da/para Escola do Campo com Turma (Multi)seriada. Nessa direção, compreendemos que

A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análises das comunicações. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações (BARDIN, 1977, p. 37).

Esta perspectiva de análise foi escolhida porque nos permitiram compreender a articulação entre o local e o global nos contextos de produção discursiva, levando em conta a formação discursiva, o contexto de produção e a relação com outros discursos. Nesse sentido, [...] nossa fala se constitui a partir de um diálogo com o interdiscurso, o já dito, que confere sentido aos novos sentidos.

Assim, adotamos a técnica de Análise de Conteúdo por possibilitar que o(a) pesquisador(a) possa realizar inferências aos dados coletados, considerando a base teórica que esta alicerçada. A pesquisa configura-se enquanto

um espaço-tempo de reflexões acerca dos documentos, que por sim mesmo, apresentam comunicações e são produzidos em um espaço-tempo histórico e socialmente referenciados. Segundo Vala (1999, p. 104), “o material sujeito à análise de conteúdo é concebido como resultado de uma rede complexa de condições de produção” a análise nessa direção considera as condições que as comunicações foram elaboradas e como foram analisadas.

Evidenciamos que a Análise do Conteúdo, segundo Bardin (1977), ocorre em três fases: pré-análise, exploração do material, tratamento e inferências. A pré-análise se materializa por meio da seleção do material de investigação e da retomada dos objetivos e dos pressupostos iniciais da pesquisa. Nessa pesquisa temos como materiais as entrevistas/falas das professoras participantes. A exploração do material corresponde a codificação dos dados, transformando os dados brutos em núcleos de compreensão para deles inferirmos significados.

O tratamento e inferências se referem à construção de uma rede de sentidos e de significados em torno da temática em questão através de uma perspectiva teórica, considerando os contextos que os dados foram produzidos. Nessa pesquisa, o tratamento e inferências ocorreram com base na abordagem teórico-metodológica o pensamento freireano por compreendemos que a nossa leitura de mundo ganha sentido e significado a medida que ouvimos os sujeitos e os compreendemos enquanto protagonistas de histórias-saberes. Nessa direção, os discursos proferidos pelas professoras nos possibilitaram refletir sobre o sentidos do Currículo da/para Escola do Campo com Turma (Multi)seriada.

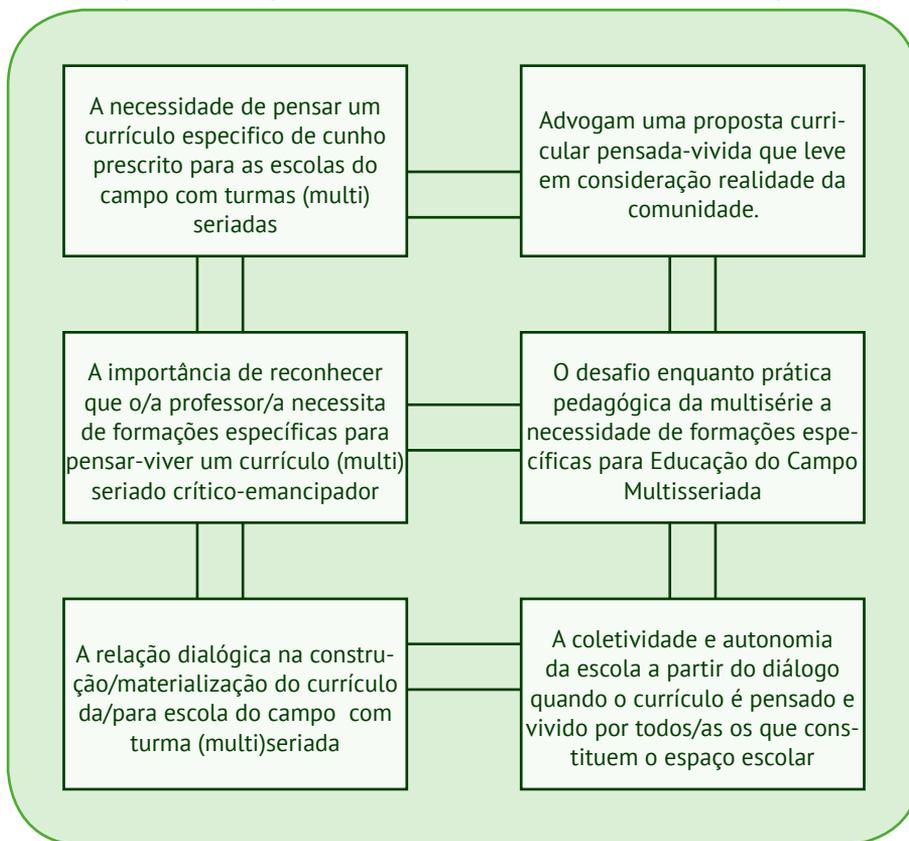
## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Neste tópico estabelecemos a relação entre análise e discussão dos dados evidenciados no decorrer da pesquisa tendo como objetivo: compreender os sentidos construídos sobre Currículo da/para Escola do Campo com Turma (Multi)seriada. Os sujeitos/colaboradores dessa pesquisa são quatro (4) professoras que atuam em Escolas do Campo com Turmas (Multi)seriadas na rede municipal de ensino do Município de Vitória de Santo Antão-PE, aqui identificadas por (P1, P2, P3 e P4). Ao dialogarmos com essas professoras, compreendemos que “faz-se necessário a criação de espaços de ação-reflexão, reflexão-ação que propiciem que o “ser mais” se emancipe, pois este, está inscrito na natureza dos seres humanos” (FREIRE, 2007, p. 75). Desse modo, compreendemos que os/as professores/as são “ser mais”

que têm protagonizado práticas pedagógicas específicas e diferenciadas no chão das escolas do campo com turmas multisseriadas.

Assim, visando atender nossos objetivos, buscamos identificar os discursos dos/as professores/as sobre Currículo da/para Escola do Campo com Turma (Multi)seriada; e analisar os sentidos presentes nos discursos. Nessa direção buscamos contextualizar as narrativas apresentadas pelas professoras compreendendo que o espaço-tempo que atua influencia em suas práticas. Desse modo, na figura 01, abaixo apresentaremos os núcleos de sentidos que emergiram a partir dos discursos das professoras que atuam em turmas multisseriadas do campo, no tocante a proposta de currículo e escola do campo.

**FIGURA 1-** Núcleos de sentidos que emergiram a partir dos discursos das professoras que atuam em turmas multisseriadas do campo



Fonte: O Autor (2021).

Nessa direção, seguimos problematizando, analisando e refletindo sobre os discursos das professoras que atuam em escolas do campo turmas multisseriadas. Nesse sentido, a P2 evidencia em seu discurso que “o currículo é de fato a vida, o cotidiano da escola. Então é preciso termos uma proposta curricular com a cara da escola, cada escola é diferente”. Desse modo, consideramos que a concepção de currículo aqui, assume um sentido de **proposta específica e diferenciada para cada escola**. Nessa direção, ao refletirmos sobre currículo a partir do Pensamento Freireano, Saul (2010, p.109) evidencia que “[...] Currículo é, na acepção freireana, a política, a teoria e a prática do que-fazer na educação, no espaço escolar, e nas ações que acontecem fora desse espaço, numa perspectiva crítico-transformadora”.

Centrado na relação teoria-prática a P1, pontua que

as escolas do campo tem que ter um currículo prescrito que parta da realidade de cada escola. A minha escola é composta por turmas multisseriadas, mas, por exemplo, a proposta curricular, conteúdos e habilidades que recebemos, vem separada por ano/série e são as mesmas para toda a rede municipal, independente que a escola seja, na cidade, no campo, seriada ou multisseriada.

Assim, ao refletirmos sobre Educação do Campo e Escolas do Campo, buscamos pensar uma educação que seja NO e DO Campo. “No: o povo tem direito a ser educado onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada a sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais”. (CALDART, 2004, pp. 149-150). A partir dessa compreensão a P4 chama atenção para um elemento desafiador das escolas do campo, que se refere a questões que envolve a multissérie, ao sinalizar que

é bastante desafiador, você enquanto professora trabalhar com alunos da Educação Infantil até o 5º ano do ensino fundamental em uma mesma sala. Eu sei que eles aprendem sim, mas nós precisamos de um suporte, de formação [...] sabe! Na escola vivemos um currículo que não é contemplado no contexto prescrito. Muitas das minhas aulas, eu vou realizando a partir da realidade dos meus alunos e da comunidade. Não dá para pensar a minha escola como se fosse igual à outra, seja ela no sítio ou na cidade (P4).

É evidenciado no discurso da referida professora o **desafio enquanto a prática pedagógica da multissérie** e a necessidade de **formações específicas**

**para Educação do Campo Multisseriada.** Nessa direção consideramos pertinente vivenciarmos espaços-tempos de reflexões/ações que se constituam no processo de transgressão do Paradigma da Seriação como Referência para a Construção da Escola Pública do Campo (HAGE, 2014). Compreendendo assim “o campo como espaço de democratização da sociedade brasileira e de inclusão social” (FERNANDES, 2006, p.16 ).

A **relação dialógica** na construção/materialização do Currículo da/para Escola do Campo com Turma (Multi)seriada, foi um dos sentidos que emergiram a partir dos discursos, da P2 quando enfatiza que “o currículo tem que ser pensado por todos que envolvem a escola, só assim, juntos no diálogo com todos da escola, alunos, professores, gestão, comunidade, enfim, temos que ouvir todos”. Nessa mesma direção a P1 (2018) pontua “se o currículo se refere à vida da escola, quem sabe mais sobre ela, somos nós que a constituímos, então temos que ouvir os que fazem a escola e irmos assim, construindo nossa escola”.

A construção do currículo, alicerçada pelo diálogo e pelo protagonismo dos sujeitos que constituem o espaço-tempo escola é fundamental para conjecturarmos uma educação libertadora (FREIRE, 1983) que é forjada no conhecimento-consciência-diálogo. A P3 chama atenção para a **coletividade e autonomia da escola, a partir do diálogo** quando o currículo é pensado e vivido por todos/as os que constituem o espaço escolar. “Quando a escola parar e ouvir os seus sujeitos, e juntos irem pensando em estratégias que se materializam coletivamente, a escola ganha autonomia. Mas isso só é possível através do diálogo” (P3). A partir do Pensamento Freireano, o diálogo se fundamenta no amor “se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens, não me é possível o diálogo” (FREIRE, 1983, p. 80). Sentimento este que se centra fora dos cânones do romantismo e da ingenuidade, mas que se constitui enquanto um posicionamento político que respeita as diferenças discursivas dos sujeitos que apresentam cosmovisões outras.

Segundo Sacristán (1995, p.86) o currículo real, na prática,

é a consequência de se viver uma experiência e um ambiente prolongados que propõem – impõem – todo um sistema de comportamento e de valores e não apenas de conteúdos de conhecimento a assimilar. Essa é a razão pela qual aquele primeiro significado de currículo como documento ou plano explícito se desloca para um outro, que considere a experiência real do aluno na situação de escolarização.

Nessa direção, compreendemos que pensar em uma proposta curricular da/para Escola do Campo com Turma (Multi)seriada é sobre tudo reconhecer às especificidades da Educação do Campo que vem sendo mostradas por meio de suas práticas, vinculadas a um projeto histórico, emancipatório, de lutas contra-hegemônicas à construção social e humana. Assim, a P2 pontua “não dá para pensar em um currículo único, por que a escola não é única”. A partir dessa compreensão evidenciamos que

a cultura hegemônica trata os valores, as crenças, os saberes do campo de maneira romântica ou de maneira depreciativa, como valores ultrapassados, como saberes tradicionais, pré-científicos, pré-modernos. Daí que o modelo de educação básica queira impor para o campo currículos da escola urbana, saberes e valores urbanos, como se o campo e sua cultura pertencessem a um passado a ser esquecido e superado.[...] (ARROYO, 2004, p.79-80).

A partir do reconhecimento da Educação do Campo, mais que uma modalidade de ensino, mas enquanto um paradigma que se forja na luta e resistências dos Movimentos Sociais, “o conceito de Educação do Campo vem sendo construído nos movimentos sociais organizados na Via Campesina-Brasil. Campo, para esses movimentos, tem uma conotação política de continuidade e identidade com a história das lutas camponesas internacionais [...]” (RIBEIRO, 2008, p. 29).

Desse modo, consideramos que o Currículo constitui-se enquanto território de disputa (ARROYO, 2004). Assim, pensar em propostas curriculares outras para escolas do campo com turmas (multi)seriadas é reconhecer o campo /território e seus sujeitos enquanto protagonistas de conhecimentos. Nessa direção, seguimos esperando por uma escola do campo com turmas (multi)seriadas em que democraticamente “[...] se pratique uma pedagogia da pergunta, em que se ensine e se aprenda com seriedade, mas em que a seriedade jamais vire sisudez. Uma escola em que, ao se ensinarem necessariamente os conteúdos, se ensine também a pensar certo” (FREIRE, 2000, p. 24). A escola, nesse viés, configura-se enquanto um território de disputa em que saberes, práticas necessitam ser ressignificadas se desejarmos romper com o paradigma de Educação Rural, que meramente mantém a instituição no espaço territorial, negando suas identidades. Nessa vertente, visamos nos aproximar do paradigma da Educação do/no Campo Crítico, que compreende a escola como um espaço-tempo potencializador de um projeto de mundo em que seus sujeitos sejam referências para pensar-sentir-viver suas práxis.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante esta pesquisa estivemos empenhados em compreender os sentidos construídos sobre Currículo da/para Escola do Campo com Turma (Multi)seriada, a partir do olhar das professoras que atuam em Escolas do Campo com Turmas (Multi)seriadas na rede municipal de ensino do Município de Vitória de Santo Antão-PE. Consideramos que as professoras à medida que realizam suas práticas pedagógicas em turmas multisseriadas estão construindo-vivendo uma proposta curricular em que perpassa pela construção de uma educação socialmente referenciada em seus sujeitos-territórios.

Assim, através das análises dos dados coletados identificamos que as professoras evidenciam em seus discursos, os seguintes núcleos de sentido: a) a necessidade de pensar um currículo específico de cunho prescrito para as escolas do campo com turmas (multi)seriadas; b) advogam uma proposta curricular pensada-vivida que leve em consideração a realidade da comunidade; c) a importância de reconhecer que o/a professor/a necessita de formações específicas para pensar-viver um currículo (multi)seriado crítico-emancipador; d) o desafio enquanto a prática pedagógica da multisseriada e a necessidade de formações específicas para Educação do Campo Multisseriada; e) a relação dialógica na construção/materialização do currículo da/para escola do campo com turma (multi)seriada; e f) a coletividade e autonomia da escola, a partir do diálogo quando o currículo é pensado e vivido por todos/as os que constituem o espaço escolar. Assim consideramos a partir dos discursos que o currículo das escolas do campo (multi)seriada necessita ser pensado e vivido em diálogo com seus sujeitos. Bem como faz-se necessário viabilizar espaço-tempo formativos que tratem acerca das especificidades da Educação do/no Campo e Escola do Campo com Turma (Multi)seriada.

Consideramos que o pensamento freireano nos possibilita seguir compreendendo os povos-territórios do campo enquanto sujeitos-vozes de referência para a construção de uma escola do campo que seja construída com a participação democrática e participativa das comunidades camponesas. A organização curricular das escolas, pelas vias multisseriação caminha assim, enquanto uma oportunidade que se garante formação específica e diferenciada, apoio de recursos metodológicos e a autonomia da escola, é possível sim, seguir transgredindo o paradigma da seriação e contribuindo na formação integral dos/as estudantes do/no campo.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da Prática Escolar**. 15ª ed. – Campinas, SP: Papyrus, 2008.

ARROYO, Miguel Gonzalez. A educação básica e o movimento social do campo. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70. 1977.

CALDART, Roseli Salete. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, Miguel Gonzales; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis: Ed.Vozes,p.147-158, 2004.

FERNANDES, Bernardo. Os campos da pesquisa em educação do campo; espaço e território como categorias essenciais. In: MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Educação do campo e pesquisa: Questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, p.27-39, 2006.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 8 ed. Paz e Terra. Rio de Janeiro. 1982.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 35 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2003.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GADOTTI, Moacir. Prólogo: el proyecto utópico de Freire. In. LENS, José Luis. **Paulo Freire: su práxis pedagógica como sistema**. Buenos Aires, Argentina: Yagüe Ediciones, 2001.

HAGE, Salomão Mufarrej. Escolas rurais multisseriadas: desafios quanto a afirmação da escola pública do campo e da cidade. **Didática e Prática de Ensino na relação com a sociedade**. 1ed.: 2015, v. , p. 1-12.

HAGE, Salomão Mufarrej; REIS, Maria Izabel Alves. Tempo, espaço e conhecimento nas escolas rurais (multi)seriadas e transgressão ao modelo seriado de ensino. **Em Aberto, Brasília**, v. 31, n. 101, p. 77-91, jan./abr. 2018.

KOLLING, Edgar Jorge; NÉRY, Irmão Israel José; MOLINA, Mônica Castagna. **Por Uma Educação Básica no Campo**. 3ª ed. Brasília. Universidade de Brasília, 1999.

MENEZES, Marília Gabriela de Menezes; SANTIAGO, Maria Eliete. Contribuição do pensamento de Paulo Freire para o paradigma curricular crítico-emancipatório. **Pro-Posições**. v. 25, n. 3 (75) , p. 45-62, set./dez. 2014.

MINAYO, Maria. Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 2010.

RIBEIRO, Marlene. **Pedagogia da alternância na educação rural/do campo**: projetos em disputa. São Paulo: USP, (Educação e Pesquisa). 2008.

SAUL, Ana Maria. Currículo. IN: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime J. (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

SACRISTÁN, José Gimeno. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, Tomaz Tadeu da e MOREIRA, Antonio Flávio. (Orgs.). **Territórios Contestados**: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. pp. 82-113.

SOUZA, Maria Antônia de. O Movimento da Educação do Campo, as tensões na luta por um direito social e os sinais da construção de políticas públicas. **EccoS-Rev. Cient.**, São Paulo, v. II, n. I, p. 39-59, jan./jun. 2009.

SILVA, Isaias da. Escola, território de direito: expectativas da comunidade campezina sobre a escola com turmas multisseriadas do campo. **Dissertação (Mestrado)** – Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea. - 292 f.; il.: 30 cm, 2021.

VALA, Jorge. A Análise de Conteúdo. In: SILVA, Augusto Santos; PINTO, José Madureira (Org.). **Metodologia das Ciências Sociais**. Porto, 1999.