

**Entre o apagamento e a resistência: formação docente e alfabetização em classes
multisseriadas das escolas do campo de Monte Santo**

**Between erasure and resistance: teacher training and literacy in multigrade classrooms
in rural schools in campo de Monte Santo**

**Entre la indiferencia y la resistencia: formación del profesorado y alfabetización clases
multigrado de las escuelas rurales de Monte Santo**

DOI: 10.54901/educa.v9-416

Alexandra Cardoso da Silva Duarte¹
Lucicleide Guimarães Ribeiro²

RESUMO: O presente artigo analisa as contribuições do projeto Alfabetizar Letrando: leitura, escrita, sentido e encantamento na escola nos anos iniciais do Ensino Fundamental para a formação continuada de professores alfabetizadores que atuam em classes multisseriadas das escolas do campo do município de Monte Santo, Bahia. Fundamentado nos referenciais da Educação do Campo, da alfabetização e do letramento, o estudo discute a importância de processos formativos territorializados, construídos em diálogo com as comunidades quilombolas e de fundo e fecho de pasto. Trata-se de uma pesquisa de caráter qualitativo, de natureza bibliográfica e documental, ancorada em autores como Paulo Freire, Miguel Arroyo, António Nóvoa, Maurice Tardif, Magda Soares, Emília Ferreiro, Sidmar Oliveira e Salomão Hage. Os resultados da análise evidenciam que a formação continuada situada contribui para a valorização dos saberes docentes, para o fortalecimento das práticas pedagógicas contextualizadas e para a ressignificação das classes multisseriadas como organização pedagógica legítima e potente no âmbito da Educação do Campo. Conclui-se que políticas de formação construídas a partir das realidades dos territórios e das demandas dos professores favorecem processos de alfabetização mais significativos, fortalecendo o direito à educação do povo camponês e a permanência das crianças em suas comunidades de origem.

Palavras-chave: Educação do Campo; Formação Continuada; Alfabetização e Letramento; Classes Multisseriadas.

1 INTRODUÇÃO

A Educação do Campo consolidou-se, nas últimas décadas, como um campo de disputas políticas, epistemológicas e pedagógicas em defesa do direito do povo camponês a uma educação pública de qualidade, socialmente referenciada e comprometida com as especificidades dos territórios rurais. Fruto das lutas dos movimentos sociais do campo, essa concepção rompe com perspectivas historicamente urbanocêntricas que trataram o espaço rural

¹ Doutora em Crítica Cultural, Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Salvador, Bahia, Brasil.
E-mail: alexandraccp.cedlem@gmail.com

² Doutora em Crítica Cultural, Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Salvador, Bahia, Brasil.
E-mail: lucicleidelet@gmail.com

apenas como extensão da cidade ou como lugar de carências, defendendo a escola do campo como um espaço de produção de conhecimentos, de afirmação das identidades coletivas e de fortalecimento dos projetos de vida das comunidades que nela vivem (Caldart, 2011; Arroyo, 2011).

No semiárido baiano, particularmente no município de Monte Santo, essa realidade apresenta contornos singulares. O município possui extensa área rural e abriga diversas comunidades tradicionais, entre elas comunidades quilombolas e comunidades tradicionais de fundo e fecho de pasto, reconhecidas por suas formas coletivas de organização social, pelo vínculo histórico com seus territórios e pela preservação de práticas culturais, econômicas e ambientais construídas ao longo de gerações. Nesses espaços, a escola assume papel estratégico na garantia dos direitos educacionais, na valorização dos saberes produzidos pelas comunidades e na construção de processos educativos que dialoguem com suas formas próprias de existência. Assim, pensar a alfabetização nesses territórios implica reconhecer que aprender a ler e escrever não pode ser dissociado das experiências culturais, das práticas sociais e das relações estabelecidas pelos sujeitos com o lugar onde vivem.

Grande parte dessas escolas organiza o trabalho pedagógico por meio de classes multisseriadas. Historicamente, essa organização escolar tem sido marcada por interpretações que a associam ao atraso pedagógico, à baixa qualidade do ensino e às dificuldades de aprendizagem. Tal compreensão, entretanto, revela-se limitada por tomar a escola seriada urbana como parâmetro universal de qualidade e por ignorar as especificidades históricas, territoriais e socioculturais das escolas do campo. A multisseriação não constitui uma anomalia do sistema educacional nem uma etapa transitória a ser superada; trata-se de uma forma legítima de organização pedagógica construída a partir das condições concretas de funcionamento das escolas rurais e da necessidade de garantir o direito à educação das crianças em suas próprias comunidades. Conforme argumenta Hage (2008), os principais desafios vivenciados pelas escolas multisseriadas decorrem da ausência de políticas públicas capazes de reconhecer suas especificidades, assegurando infraestrutura adequada, acompanhamento pedagógico, currículos contextualizados e processos permanentes de formação docente, e não da organização multisseriada em si.

Nessa perspectiva, compreender a multisseriação exige deslocar o olhar da lógica da deficiência para a lógica da potência pedagógica. Longe de representar um entrave ao processo educativo, as classes multisseriadas possibilitam o desenvolvimento de práticas colaborativas, a convivência entre diferentes níveis de aprendizagem, a construção de estratégias diversificadas de ensino e a valorização das interações entre estudantes de diferentes idades.

Quando reconhecida como uma organização pedagógica específica e apoiada por políticas públicas consistentes, a multissérie revela-se plenamente capaz de promover processos significativos de aprendizagem. Isso pressupõe a construção de projetos político-pedagógicos que considerem suas particularidades, materiais didáticos adequados, acompanhamento sistemático das redes de ensino e, sobretudo, processos de formação continuada voltados às especificidades do trabalho docente nesse contexto.

É justamente nesse cenário que se insere o projeto *Alfabetizar letrando: leitura, escrita, sentido e encantamento na escola nos anos iniciais do Ensino Fundamental*, desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação de Monte Santo. A proposta nasce do reconhecimento de que alfabetizar crianças pertencentes a comunidades tradicionais do campo requer processos formativos capazes de dialogar com as especificidades dos territórios, das escolas e das práticas culturais que constituem esses sujeitos. Mais do que apresentar metodologias de alfabetização, o projeto estrutura uma política municipal de formação continuada comprometida com o fortalecimento das práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas do campo, especialmente naquelas que atendem comunidades quilombolas e comunidades tradicionais de fundo e fecho de pasto.

A experiência desenvolvida fundamenta-se na compreensão de que a formação continuada precisa ser construída a partir das demandas concretas da prática docente, valorizando os conhecimentos produzidos pelos próprios professores e favorecendo processos permanentes de reflexão sobre o fazer pedagógico. Essa perspectiva aproxima-se das discussões apresentadas por Oliveira (2025) ao analisar os programas de formação continuada implementados na rede municipal de Monte Santo, evidenciando que ações formativas desenvolvidas com os professores, considerando seus contextos de atuação, produzem maior engajamento profissional e contribuem para a ressignificação das práticas pedagógicas nas escolas do campo.

No campo da alfabetização, o projeto ancora-se em referenciais que compreendem a aprendizagem da língua escrita para além da aquisição de habilidades mecânicas de codificação e decodificação. Os estudos de Magda Soares (2003) constituem um dos pilares dessa compreensão ao introduzirem e consolidarem, no contexto brasileiro, o conceito de letramento, evidenciando que a inserção dos sujeitos nas práticas sociais de leitura e escrita deve constituir dimensão essencial do processo alfabetizador. Sob essa perspectiva, alfabetizar implica assegurar a apropriação do sistema de escrita alfabética em permanente articulação com os usos sociais da língua escrita. Dialogando com essa concepção, Emília Ferreira (1999) demonstra que a aprendizagem da escrita resulta de um processo ativo de construção do conhecimento

pela criança, que formula hipóteses sobre o funcionamento do sistema de escrita à medida que interage com práticas significativas de leitura e produção textual. Essas contribuições articulam-se à perspectiva freiriana de educação, segundo a qual a leitura da palavra se realiza em estreita relação com a leitura do mundo, atribuindo à alfabetização um papel fundamental na formação crítica dos sujeitos.

Nesse contexto, a avaliação diagnóstica ocupa lugar central na proposta formativa. Compreendida como instrumento de investigação dos conhecimentos construídos pelos estudantes, ela orienta o planejamento pedagógico, possibilita a identificação das diferentes hipóteses de escrita, dos níveis de fluência leitora e das necessidades de intervenção pedagógica, especialmente nas turmas multisseriadas, onde coexistem estudantes com diferentes percursos de aprendizagem. Os diagnósticos realizados ao longo do projeto evidenciam que o acompanhamento sistemático das aprendizagens favorece a elaboração de estratégias de recomposição pautadas nas necessidades reais dos estudantes, fortalecendo práticas pedagógicas mais contextualizadas e intencionais.

Mais do que uma ação de formação continuada, o Projeto *Alfabetizar Letrando* constitui uma experiência de fortalecimento da Educação do Campo, ao reconhecer que a qualidade da alfabetização está diretamente relacionada à valorização dos territórios, das comunidades tradicionais e das formas próprias de organização das escolas rurais. Ao investir na formação de professores que atuam em classes multisseriadas, o projeto reafirma que garantir o direito à aprendizagem significa também garantir o direito de crianças quilombolas e das comunidades tradicionais de fundo e fecho de pasto permanecerem em seus territórios, aprendendo por meio de práticas pedagógicas contextualizadas, culturalmente significativas e comprometidas com a transformação da realidade.

Diante desse contexto, o presente artigo tem por objetivo analisar as contribuições do projeto *Alfabetizar letrando: leitura, escrita, sentido e encantamento na escola nos anos iniciais do Ensino Fundamental* para a formação continuada de professores alfabetizadores que atuam em classes multisseriadas das escolas do campo de Monte Santo, discutindo de que maneira uma formação situada, territorializada e construída em diálogo com as comunidades tradicionais pode fortalecer os processos de alfabetização, qualificar o trabalho docente e reafirmar a multisseriação como uma organização pedagógica legítima e potente para a garantia do direito à educação no campo.

2 FORMAÇÃO DOCENTE, ALFABETIZAÇÃO E EDUCAÇÃO DO CAMPO: FUNDAMENTOS PARA UMA PRÁTICA CONTEXTUALIZADA

Pensar a formação de professores que atuam nas escolas do campo exige ultrapassar modelos tradicionais de capacitação centrados na transmissão de conteúdos e metodologias descontextualizadas. A docência, sobretudo em contextos rurais marcados pela diversidade sociocultural e pela organização de classes multisseriadas, demanda processos formativos permanentes, capazes de reconhecer os professores como sujeitos produtores de conhecimentos, cujas experiências constituem elemento fundamental para a construção das práticas pedagógicas. Nessa perspectiva, a formação continuada deixa de ocupar um lugar acessório na política educacional para constituir-se como espaço privilegiado de reflexão, investigação e transformação da prática docente.

Essa compreensão aproxima-se das contribuições de Nóvoa (1995; 2009; 2022), para quem a formação não se realiza por meio da simples acumulação de cursos ou técnicas, mas pela reflexão crítica sobre a prática e pela construção coletiva da profissão docente. Para o autor, formar professores implica reconhecer que os saberes profissionais são produzidos no cotidiano escolar, nas relações estabelecidas com os estudantes, com os pares e com os contextos nos quais o ensino acontece. A escola, portanto, deixa de ser apenas o lugar onde o professor aplica conhecimentos produzidos externamente e passa a constituir-se como espaço legítimo de produção de saberes profissionais.

Essa perspectiva dialoga diretamente com a compreensão freiriana de educação como práxis. Para Freire (1996), ensinar implica um movimento permanente de ação e reflexão sobre a realidade, no qual professores e estudantes constroem conhecimentos em uma relação dialógica. Não se trata de transferir saberes prontos, mas de criar possibilidades para sua produção, considerando que a prática educativa está profundamente vinculada às condições históricas, sociais e culturais dos sujeitos. Nesse sentido, a formação continuada precisa favorecer processos de reflexão crítica capazes de fortalecer a autonomia docente e ampliar a capacidade dos professores de interpretar e transformar os contextos nos quais atuam.

No âmbito da Educação do Campo, essa compreensão adquire relevância ainda maior. As escolas localizadas em territórios rurais convivem com desafios que extrapolam as questões estritamente pedagógicas, envolvendo longas distâncias, diversidade territorial, múltiplas formas de organização comunitária e a presença de sujeitos cujas identidades foram historicamente invisibilizadas pelas políticas educacionais. Assim, formar professores para atuar nesses espaços significa reconhecer que a prática pedagógica precisa dialogar com os

modos de vida, os saberes produzidos pelas comunidades e as diferentes formas de organização social presentes no campo.

Em Monte Santo, essa realidade é marcada pela presença expressiva de comunidades tradicionais, especialmente comunidades quilombolas e comunidades tradicionais de fundo e fecho de pasto, cujas formas coletivas de organização territorial constituem importante patrimônio histórico, cultural e ambiental do semiárido baiano. Nesses territórios, a escola assume papel estratégico não apenas na garantia do direito à escolarização, mas também na valorização das identidades locais e na preservação dos conhecimentos produzidos pelas próprias comunidades. Consequentemente, a formação docente precisa ser territorializada, isto é, construída a partir das especificidades desses contextos, reconhecendo que ensinar crianças pertencentes a comunidades tradicionais exige sensibilidade para compreender suas formas de viver, produzir, aprender e significar o mundo.

É justamente nessa direção que se situam as reflexões desenvolvidas por Oliveira (2025) ao investigar os programas de formação continuada implementados na rede municipal de Monte Santo. Ao analisar experiências como o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e o Programa Escola da Terra, o autor evidencia que os processos formativos produzem maiores impactos quando são realizados com os professores, considerando suas demandas concretas, seus percursos profissionais e os contextos de atuação, superando perspectivas prescritivas que concebem os docentes como meros executores de orientações produzidas externamente. Para o pesquisador, a formação situada favorece o engajamento profissional, fortalece a autonomia docente e contribui para a ressignificação das práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas do campo.

Essa concepção encontra ressonância nos estudos de Tardif (2014), ao defender que os saberes docentes são plurais e se constituem na articulação entre conhecimentos acadêmicos, experiências profissionais, trajetórias pessoais e interações cotidianas estabelecidas no exercício da docência. O professor não atua apenas mobilizando conhecimentos científicos, mas interpreta continuamente as situações concretas da sala de aula, produzindo estratégias e soluções que respondem às necessidades dos estudantes e às condições específicas de seu contexto de trabalho. Desse modo, a formação continuada precisa reconhecer e potencializar esses saberes, criando espaços de diálogo, investigação e compartilhamento das experiências docentes.

No Projeto *Alfabetizar Letrando*, essa perspectiva traduz-se em uma proposta formativa construída a partir da realidade vivenciada pelos professores alfabetizadores das escolas do campo de Monte Santo. Em vez de organizar encontros voltados exclusivamente à apresentação

de conteúdos teóricos, a formação articula estudos, planejamento coletivo, análise das avaliações diagnósticas, acompanhamento pedagógico e reflexão permanente sobre as práticas desenvolvidas nas escolas. Essa organização rompe com modelos de formação pautados na reprodução de metodologias padronizadas e aproxima-se de uma concepção colaborativa, na qual teoria e prática se alimentam mutuamente.

Ao privilegiar a escuta dos professores, a análise das necessidades formativas identificadas no cotidiano escolar e o acompanhamento sistemático das aprendizagens dos estudantes, o projeto reafirma que a formação docente não pode ser concebida como evento isolado ou atividade complementar, mas como política permanente de fortalecimento da escola pública do campo. Trata-se de reconhecer que a melhoria dos processos de alfabetização depende, em grande medida, da constituição de espaços coletivos de estudo e reflexão que permitam aos professores compreender as especificidades das classes multisseriadas, dialogar com os territórios onde atuam e construir respostas pedagógicas coerentes com as demandas das comunidades tradicionais. Nessa perspectiva, formar professores significa, sobretudo, fortalecer a escola do campo como espaço de produção de conhecimentos, de afirmação das identidades e de garantia do direito à educação do povo camponês.

3 CLASSES MULTISSERIADAS: ENTRE O ESTIGMA E A POTÊNCIA PEDAGÓGICA

As classes multisseriadas ocupam lugar central na organização da Educação do Campo brasileira. Presentes, sobretudo, em comunidades rurais de pequena densidade demográfica, constituem uma forma de organização pedagógica que possibilita a permanência das crianças em seus territórios, garantindo o direito à escolarização sem romper os vínculos sociais, culturais e comunitários construídos ao longo das gerações. Apesar de sua ampla presença nas redes municipais de ensino, especialmente nas regiões Norte e Nordeste, a multisseriação ainda é frequentemente interpretada sob a lógica da deficiência, sendo associada ao imprevisto, à baixa qualidade da educação e ao fracasso escolar.

Essa leitura decorre, em grande medida, da hegemonia do modelo seriado urbano como referência universal de organização escolar. A partir dessa perspectiva, qualquer forma distinta de organização do ensino tende a ser compreendida como incompleta ou transitória, produzindo um processo contínuo de deslegitimação das escolas do campo. Como consequência, a discussão sobre a qualidade da educação ofertada nesses espaços desloca-se das condições objetivas de funcionamento para a própria existência das classes multisseriadas, como se

a organização da turma fosse, por si só, responsável pelas dificuldades enfrentadas pelas escolas rurais.

Entretanto, essa compreensão desconsidera que a multisseriação constitui uma organização pedagógica própria das escolas do campo, construída em diálogo com as características dos territórios, das comunidades e dos sujeitos que neles vivem. Em vez de representar uma exceção ao modelo seriado, ela expressa outra forma de organizar os tempos, os espaços, as relações de ensino e aprendizagem e o trabalho docente. Trata-se, portanto, de uma organização que possui especificidades didáticas e curriculares próprias e que, justamente por isso, demanda políticas públicas igualmente específicas.

Essa compreensão aproxima-se das reflexões de Arroyo (2011), ao afirmar que a Educação do Campo não deve ser pensada a partir da lógica de adaptação das populações rurais aos modelos escolares urbanos, mas como expressão do direito dos sujeitos do campo de produzirem outras formas de educar, aprender e organizar a escola. Para o autor, reconhecer os povos do campo como sujeitos de direitos implica reconhecer também que seus modos de vida, suas territorialidades e suas formas de organização social demandam projetos educativos próprios. Sob essa perspectiva, as classes multisseriadas deixam de ser compreendidas como uma exceção ao modelo seriado e passam a integrar uma concepção de escola comprometida com as especificidades dos territórios rurais e das comunidades tradicionais.

Ao analisar a realidade das escolas multisseriadas brasileiras, Hage (2008) demonstra que os principais desafios enfrentados por essas instituições não decorrem da coexistência de estudantes de diferentes anos escolares em uma mesma sala de aula, mas do histórico processo de negligência das políticas públicas voltadas à Educação do Campo. Entre esses desafios destacam-se a precariedade da infraestrutura escolar, a insuficiência de recursos didáticos, as dificuldades de acesso às unidades de ensino, a escassez de acompanhamento pedagógico, a elevada rotatividade dos professores e a ausência de processos sistemáticos de formação continuada voltados às especificidades da docência em classes multisseriadas.

O autor chama atenção, ainda, para o isolamento profissional vivido pelos docentes dessas escolas. Em muitas comunidades rurais, particularmente nas escolas de unidocência, o professor assume múltiplas funções que extrapolam a atividade de ensinar, acumulando responsabilidades administrativas, organizacionais e comunitárias. Soma-se a isso a inexistência de equipes pedagógicas permanentes, o que reduz significativamente as possibilidades de planejamento coletivo, de trocas de experiências e de construção de uma cultura colaborativa entre os professores. Essas condições acabam produzindo uma percepção equivocada de que as dificuldades decorrem da multisseriação, quando, na realidade, estão

fortemente relacionadas às condições objetivas de funcionamento das escolas e à ausência de políticas públicas estruturantes.

Entretanto, reconhecer essas dificuldades não significa admitir que a multisseriação constitua um modelo pedagógico inviável. Ao contrário, significa reconhecer que ela demanda outra racionalidade pedagógica. O equívoco reside justamente em tentar reproduzir, nas classes multisseriadas, a lógica organizativa da escola seriada, fragmentando o planejamento em diversas aulas paralelas e tratando cada ano escolar como um grupo isolado. Essa organização tende a sobrecarregar o professor e a dificultar a construção de práticas pedagógicas integradoras.

Quando compreendida em sua especificidade, a multisseriação permite a construção de práticas educativas pautadas na heterogeneidade como princípio organizador da aprendizagem. Diferentes anos escolares compartilham o mesmo espaço educativo, favorecendo relações de cooperação, mediação entre pares, circulação de saberes e desenvolvimento da autonomia dos estudantes. O professor deixa de organizar o ensino exclusivamente por séries e passa a construir percursos de aprendizagem que dialogam com diferentes níveis de desenvolvimento, respeitando os ritmos individuais sem perder de vista os objetivos coletivos da turma.

Essa compreensão dialoga com pressupostos presentes nas próprias comunidades do campo. Nas comunidades quilombolas e nas comunidades tradicionais de fundo e fecho de pasto, a aprendizagem historicamente ocorre em espaços coletivos, marcados pela convivência entre diferentes gerações, pela oralidade, pela observação, pela partilha de responsabilidades e pela transmissão intergeracional dos conhecimentos. Crianças, jovens, adultos e idosos participam conjuntamente da construção e da preservação dos saberes relacionados ao trabalho, ao cuidado com a terra, às práticas culturais, às manifestações religiosas, às festas comunitárias e às formas tradicionais de organização da vida coletiva. Nesses contextos, aprender sempre foi uma experiência compartilhada.

Sob essa perspectiva, a heterogeneidade presente nas classes multisseriadas aproxima-se das formas de aprendizagem construídas nos próprios territórios. A convivência entre estudantes de diferentes idades deixa de representar um obstáculo para transformar-se em possibilidade pedagógica, favorecendo processos colaborativos que encontram respaldo nas experiências comunitárias vivenciadas pelas crianças fora da escola. Isso não significa romantizar a multisseriação nem desconsiderar os desafios enfrentados pelos professores, mas reconhecer que sua organização pode constituir importante potencial pedagógico quando sustentada por condições adequadas de trabalho e por propostas formativas consistentes. Essa discussão também dialoga com Arroyo (2012), ao afirmar que a escola do campo precisa ser

compreendida como parte dos projetos de vida das comunidades e não apenas como uma instituição responsável pela transmissão de conteúdos escolares. Nessa perspectiva, o currículo, o planejamento pedagógico e os processos de formação docente devem partir das experiências vividas pelos sujeitos do campo, reconhecendo seus saberes, suas culturas e suas formas de organização coletiva. Para as comunidades quilombolas e para as comunidades tradicionais de fundo e fecho de pasto presentes em Monte Santo, essa compreensão assume importância ainda maior, pois reafirma o direito de construir processos educativos comprometidos com a preservação de suas identidades, de seus territórios e de seus modos próprios de produzir conhecimentos.

Reconhecer essa relação significa compreender que a qualidade da educação nas classes multisseriadas depende menos da adoção de modelos pedagógicos importados da escola seriada e muito mais da construção de propostas curriculares comprometidas com as especificidades da Educação do Campo. Isso requer projetos político-pedagógicos que assumam a multisseriação como princípio organizador do trabalho escolar, materiais didáticos adequados, formas de avaliação coerentes com a heterogeneidade das turmas, reorganização dos tempos e espaços escolares e políticas permanentes de formação docente voltadas para essa realidade.

Nesse sentido, este artigo defende que as classes multisseriadas precisam ser reconhecidas não apenas como uma forma administrativa de organização escolar, mas como uma organização pedagógica específica da Educação do Campo. Esse reconhecimento implica a construção de políticas públicas que contemplem currículo, formação inicial e continuada de professores, acompanhamento pedagógico, avaliação e gestão escolar articulados às especificidades desse contexto. Enquanto persistir a tentativa de enquadrar a multissérie nos referenciais da escola seriada, continuarão sendo atribuídas a ela dificuldades que, na verdade, resultam da ausência de políticas educacionais adequadas.

É nesse horizonte que se insere o Projeto *Alfabetizar Letrando*. Ao assumir a multisseriação como uma organização pedagógica própria das escolas do campo, a proposta formativa desloca o foco das limitações historicamente atribuídas a essas turmas para as possibilidades de fortalecimento do trabalho docente. Em vez de buscar adaptar os professores a um modelo seriado de ensino, a formação reconhece a heterogeneidade como princípio constitutivo da prática pedagógica e investe na construção de estratégias de alfabetização, avaliação diagnóstica e planejamento que dialogam com as especificidades das classes multisseriadas e com os modos de vida das comunidades quilombolas e das comunidades tradicionais de fundo e fecho de pasto. Assim, compreender a multissérie como potência

pedagógica constitui o ponto de partida para discutir os pressupostos da alfabetização e do letramento que orientam o Projeto *Alfabetizar Letrando*.

4 O PROJETO ALFABETIZAR LETRANDO: UMA EXPERIÊNCIA FORMATIVA SITUADA

As discussões desenvolvidas até aqui evidenciam que a formação de professores alfabetizadores das escolas do campo precisa reconhecer as especificidades dos territórios, das comunidades tradicionais e das formas de organização pedagógica presentes nas classes multisseriadas. É nesse contexto que se insere o Projeto *Alfabetizar letrando: leitura, escrita, sentido e encantamento na escola nos anos iniciais do Ensino Fundamental*, desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação de Monte Santo como uma política de formação continuada destinada aos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A gênese do projeto está diretamente relacionada aos desafios evidenciados pelas avaliações externas, especialmente pelos resultados da Compromisso Nacional Criança Alfabetizada – CNCA, que apontaram defasagens significativas nos processos de alfabetização dos estudantes da rede municipal. Diante desse cenário, a Secretaria Municipal de Educação assumiu como prioridade institucional a melhoria dos indicadores de aprendizagem, compreendendo que a formação continuada dos professores alfabetizadores constitui uma estratégia importante para qualificar o ensino e ampliar os níveis de proficiência em leitura e escrita. Nesse sentido, a criação do projeto responde, inicialmente, a uma demanda concreta da gestão educacional: enfrentar os baixos índices de alfabetização identificados pelas avaliações em larga escala.

Entretanto, desde sua concepção, tornou-se evidente para a equipe responsável pela elaboração da proposta que os desafios da alfabetização nas escolas do campo extrapolam os dados produzidos pelas avaliações externas. Embora esses instrumentos ofereçam informações relevantes para o acompanhamento das políticas públicas, eles não conseguem apreender a complexidade dos territórios onde as escolas estão inseridas, tampouco as múltiplas dimensões que atravessam o trabalho pedagógico desenvolvido em comunidades rurais, quilombolas e em comunidades tradicionais de fundo e fecho de pasto.

Foi nesse movimento de elaboração da proposta que a equipe formadora passou a ampliar os referenciais que orientam o projeto. Sem perder de vista a necessidade de elevar os níveis de aprendizagem e contribuir para a melhoria dos indicadores educacionais — objetivo legítimo da política pública municipal —, as formadoras defendem que não será possível

alcançar resultados consistentes na alfabetização sem estabelecer um diálogo profundo com os territórios e com os sujeitos que neles vivem. Essa compreensão amplia o foco da formação: mais do que preparar professores para responder às avaliações externas, a proposta busca construir processos formativos capazes de compreender a realidade das escolas, reconhecer os modos de vida das comunidades e fortalecer práticas pedagógicas contextualizadas.

Essa perspectiva não significa abandonar os objetivos institucionais da Secretaria Municipal de Educação, mas ampliá-los. Melhorar os indicadores de alfabetização passa a ser compreendido como consequência de uma política formativa comprometida com a qualidade social da educação, e não como seu único propósito. Em outras palavras, o projeto parte da compreensão de que resultados educacionais mais consistentes dependem de processos formativos que reconheçam os professores como sujeitos da prática educativa e as comunidades como espaços legítimos de produção de conhecimentos, culturas e identidades.

A elaboração da proposta também se fundamenta na escuta dos professores da rede municipal e nas demandas historicamente apresentadas por esses profissionais em diferentes espaços de formação. Entre os aspectos recorrentes, destaca-se a percepção de que muitas das formações continuadas ofertadas aos docentes são marcadas por uma lógica verticalizada, centrada na transmissão de conteúdos e metodologias elaboradas sem considerar as especificidades das escolas do campo. Frequentemente, esses processos formativos desconsideram a realidade das classes multisseriadas, as condições concretas de trabalho dos professores e as características socioculturais das comunidades atendidas.

Nas escolas localizadas em comunidades quilombolas e em comunidades tradicionais de fundo e fecho de pasto, essa distância entre a formação e a realidade cotidiana torna-se ainda mais evidente. Os professores relatam a dificuldade de transpor propostas pedagógicas concebidas para contextos urbanos e seriados para salas de aula organizadas pela heterogeneidade, nas quais diferentes anos escolares compartilham o mesmo espaço educativo e onde os estudantes constroem suas experiências de aprendizagem em permanente diálogo com os saberes produzidos em seus territórios.

Diante desse cenário, o Projeto *Alfabetizar Letrando* propõe uma perspectiva de formação situada. Em vez de organizar encontros voltados exclusivamente para a apresentação de metodologias ou para o treinamento de habilidades exigidas pelas avaliações externas, a proposta prevê a valorização da escuta dos professores, do estudo coletivo, da análise das práticas pedagógicas, do planejamento colaborativo e do acompanhamento das aprendizagens dos estudantes. A formação é concebida como espaço de investigação da prática, de produção

coletiva de conhecimentos e de reflexão permanente sobre os desafios da alfabetização nas escolas do campo.

Essa concepção aproxima-se das reflexões de Nóvoa (1992), ao compreender que a formação docente se fortalece quando parte das experiências concretas dos professores e se desenvolve em estreita relação com a prática educativa. Dialoga, igualmente, com a pesquisa desenvolvida por Oliveira (2025) sobre os processos formativos implementados na rede municipal de Monte Santo, ao evidenciar que políticas de formação construídas a partir das demandas dos docentes tendem a produzir maior engajamento profissional e favorecer a ressignificação das práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas do campo.

No âmbito da proposta, a avaliação diagnóstica assume papel estruturante na organização da formação. Mais do que instrumento de mensuração dos resultados, ela é compreendida como dispositivo de investigação das aprendizagens, orientando o planejamento pedagógico e subsidiando a elaboração de estratégias de intervenção voltadas às necessidades reais dos estudantes. As hipóteses de escrita, os níveis de leitura, as dificuldades identificadas nas produções textuais e os diferentes percursos de aprendizagem constituem elementos centrais para os estudos e discussões previstos nos encontros formativos, fortalecendo a articulação entre teoria, prática e acompanhamento pedagógico.

Nessa perspectiva, o Projeto *Alfabetizar Letrando* propõe ultrapassar a condição de uma resposta imediata aos resultados das avaliações externas para constituir-se como uma experiência de formação continuada comprometida com as especificidades da Educação do Campo. A expectativa é que a iniciativa contribua para demonstrar que a elevação dos índices de alfabetização não depende apenas da adoção de novas metodologias ou do acompanhamento sistemático dos indicadores educacionais, mas da construção de processos formativos capazes de dialogar com os territórios, com os saberes das comunidades e com as formas próprias de organização das escolas do campo.

Mais do que buscar a melhoria de indicadores, a proposta reafirma que a alfabetização tende a se fortalecer quando os professores dispõem de espaços permanentes de estudo, reflexão e construção coletiva de conhecimentos, reconhecendo que ensinar a ler e escrever crianças das comunidades quilombolas e das comunidades tradicionais de fundo e fecho de pasto significa, antes de tudo, compreender os territórios onde essas crianças vivem. Assim, o Projeto *Alfabetizar Letrando* pretende demonstrar que políticas de formação continuada tornam-se mais consistentes quando articulam os objetivos institucionais da gestão educacional às realidades concretas das escolas, dos professores e das comunidades que constituem a Educação do Campo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação de professores alfabetizadores que atuam nas escolas do campo exige o reconhecimento das especificidades dos territórios, das comunidades tradicionais e das formas de organização pedagógica que caracterizam esse contexto. Ao longo deste artigo, buscou-se discutir os fundamentos que orientam o Projeto Alfabetizar Letrando, compreendendo-o como uma proposta de formação continuada que se constrói em diálogo com os desafios da alfabetização em classes multisseriadas e com as realidades vivenciadas nas escolas do campo do município de Monte Santo.

A análise permitiu evidenciar que, embora o projeto tenha sido concebido a partir de uma demanda institucional relacionada à melhoria dos indicadores das avaliações externas, sua elaboração foi ampliando os referenciais que sustentam a proposta formativa. O reconhecimento de que os resultados educacionais não podem ser compreendidos apenas a partir de índices de desempenho conduziu à compreensão de que a alfabetização exige processos formativos comprometidos com as condições concretas do trabalho docente, com as características dos territórios e com os modos de vida das comunidades onde a escola está inserida.

Nesse percurso, as classes multisseriadas assumem lugar central. Longe de serem compreendidas como expressão de precariedade ou atraso, são defendidas neste trabalho como uma organização pedagógica própria da Educação do Campo, cuja potencialidade depende do reconhecimento de suas especificidades pelas políticas públicas. Essa perspectiva implica superar concepções que responsabilizam a multisseriação pelas dificuldades da aprendizagem e deslocar o debate para a necessidade de investimentos em formação docente, currículo, acompanhamento pedagógico e condições adequadas de funcionamento das escolas do campo.

Ao assumir uma perspectiva de formação situada, o Projeto Alfabetizar Letrando propõe fortalecer práticas pedagógicas construídas a partir da realidade dos professores e das comunidades, reconhecendo que alfabetizar crianças das comunidades quilombolas e das comunidades tradicionais de fundo e fecho de pasto pressupõe o diálogo com os saberes, as culturas e as experiências produzidas nesses territórios. Nesse sentido, o próprio percurso analítico aqui desenvolvido reforça a compreensão de que não se trata de formar professores para as escolas do campo, mas de construir processos formativos com as escolas do campo, reconhecendo seus territórios, seus sujeitos e suas formas próprias de produzir conhecimentos. Mais do que responder às demandas das avaliações em larga escala, a proposta busca reafirmar

a escola do campo como espaço de produção de conhecimentos, de valorização das identidades e de garantia do direito à educação dos povos do campo.

Por encontrar-se em fase inicial de implementação, o projeto ainda não permite uma análise de seus impactos sobre a aprendizagem dos estudantes ou sobre as práticas pedagógicas dos professores participantes. Desse modo, este artigo concentrou-se na discussão de sua concepção teórico-metodológica e dos pressupostos que orientam sua organização, compreendendo que futuras investigações poderão analisar os desafios, os limites e as contribuições decorrentes de sua implementação nas escolas da rede municipal.

Por fim, defende-se que políticas de formação continuada voltadas à alfabetização nas escolas do campo tendem a produzir maior significado quando reconhecem os professores como protagonistas de seus processos formativos e os territórios como espaços produtores de conhecimentos, culturas e identidades. Nesse horizonte, fortalecer a alfabetização não significa apenas elevar indicadores de desempenho, mas assegurar que o direito de aprender seja construído em diálogo com os sujeitos, os modos de vida e as territorialidades que constituem a diversidade da Educação do Campo, reafirmando-a como projeto político-pedagógico comprometido com a justiça social e educacional.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART Roseli Salete; MOLINA, Monica Castagana. Apresentação. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART Roseli Salete; MOLINA, Monica Castagana. (org.). **Por uma educação do campo**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes. 2011. p. 7-18.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein et al. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. Organização e participação de Ana Maria de Araújo Freire. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. **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: 25 abr. 2026

NÓVOA, António. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, Sidmar da Silva. **Formação continuada, educação do campo e multiletramentos em Monte Santo/BA: entre memórias, contextos e ressonâncias**. 2025. Tese (Doutorado em Crítica Cultural) - Universidade do Estado da Bahia, Alagoinhas/Canudos, 2025.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.