

**UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MESTRADO  
EM EDUCAÇÃO**

**FABIANA APARECIDA FRANCO RODRIGUES**

**A PRÁTICA PEDAGÓGICA EM TURMAS MULTISSERIADAS:  
PROCESSO DE TRANSGRESSÃO**

**CURITIBA**

**2017**

**FABIANA APARECIDA FRANCO RODRIGUES**

**A PRÁTICA PEDAGÓGICA EM TURMAS MULTISSERIADAS:  
PROCESSO DE TRANSGRESSÃO**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

**Orientadora:** Profa. Dr.<sup>a</sup> Maria Antônia de Souza

**CURITIBA**

**2017**

Dados Internacionais de Catalogação na fonte  
Biblioteca "Sydney Antonio Rangel Santos"  
Universidade Tuiuti do Paraná

R696 Rodrigues, Fabiana Aparecida Franco.

A prática pedagógica em turmas multisseriadas: processo de transgressão / Fabiana Aparecida Franco Rodrigues; orientadora Profª Dra. Maria Antônia de Souza.

175f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2017.

1. Prática pedagógica. 2. Educação do campo. 3. Turmas multisseriadas. I. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação/ Mestrado em Educação. II. Título.

CDD – 370.91734098162

## TERMO DE APROVAÇÃO

FABIANA APARECIDA FRANCO RODRIGUES

### A PRÁTICA PEDAGÓGICA EM TURMAS MULTISSERIADAS: DESAFIOS NO PROCESSO DE TRANSGRESSÃO

Esta dissertação foi julgada e aprovada para a obtenção do título de Mestre em Educação no  
Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná.

Curitiba, 7 de abril de 2017.

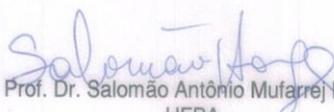


Orientadora: Profa. Dra. Maria Antônia de Souza  
Universidade Tuiuti do Paraná  
Programa de Pós-Graduação, Mestrado em Educação

Membros da banca:



Profa. Dra. Maria Antônia de Souza  
Presidente da Banca



Prof. Dr. Salomão Antônio Mufarrej Hage  
UFPA



Prof. Dr. Marcos Gehrke  
UNICENTRO



Profa. Dra. Iêda Viana  
UTP



“Meu avô Francisco Franco (adulto) com meu Pai Airton Franco (criança) em 1962 na lida do trabalho no campo”

Dedico essa pesquisa aos meus pais Airton e Roseli pela presença viva da importância do trabalho no campo. E para os professores das escolas públicas localizadas no campo com turmas multisseriadas que sejam fortes na luta diária por uma educação de qualidade.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço em primeiro lugar, à minha orientadora Professora Dra. Maria Antônia de Souza que desde a especialização vem ensinando-me a olhar o mundo, a escola, a comunidade, os sujeitos com um novo olhar, um olhar problematizador, mostrando-me que somos capazes de transformar a realidade que nos cerca a partir da coletividade.

Ao professor Dr. Salomão Hage que com sua visão de escolas/turmas multisseriadas me fez acreditar que essas escolas são possíveis se pensadas com os sujeitos do campo.

Ao professor Dr. Marcos Gehrke pela dedicação e importantíssimas contribuições que resultaram em muitas reflexões para as análises nessa pesquisa.

À professora Dra. Iêda Viana pelas excelentes contribuições nessa pesquisa.

Aos professores da Universidade Tuiuti do Paraná que me proporcionaram muitas vivências, diferentes olhares e muito conhecimento.

Aos colegas de mestrado com os quais compartilhei momentos importantes da vida acadêmica.

À Regina Bonat Pianovski pelas vivências e presença nessa pesquisa e por aguçar-me a vontade pelo conhecimento.

Ao Núcleo de Pesquisa em Educação do Campo, Movimentos Sociais e Práticas Pedagógicas pela coletividade e pelo conhecimento adquirido com outras realidades de escolas localizadas no campo.

Ao Secretário Municipal de Educação Cultura e Esportes Ednelson Queiroz Sobral e à Geonice Moreira de Araújo que me disponibilizaram horário especial para a conclusão dessa pesquisa.

Ao meu pai Airton Franco e minha mãe Roseli Franco por ensinar-me a importância do trabalho no campo e por sempre estar ao meu lado.

Ao meu esposo Valdeci Rodrigues da Silva que com paciência superou todos os obstáculos para eu concluir essa pesquisa.

Para minhas irmãs Daiana e Caciana que também trabalham com a educação e acreditam na qualidade das escolas públicas.

Para minha sobrinha Ana Luiza Franco pelo companheirismo.

Para meu sobrinho Rudinei Rodrigues Neto por ouvir as minhas angústias e ajudar

muitas vezes mesmo que sem perceber.

Para minha sobrinha Diana Lourenço da Cruz, futura pedagoga que me ensinou a lutar e vencer.

Para as famílias Franco e Rodrigues que me apoiaram em tudo.

Para minha filha Maiara Franco Rodrigues que participou dessa construção, acompanhando a escrita, as idas a campo, registrando e conhecendo a realidade do campo e das escolas públicas.

E, principalmente, aos sujeitos do campo da Comunidade Passo Amarelo que, com suas diversidades, vivências, me ensinaram a importância da coletividade, da simplicidade, do trabalho com a terra e que as escolas públicas localizadas no campo com turmas multisseriadas são possíveis.

## RESUMO

Essa dissertação aborda as possibilidades de superação do paradigma urbano seriado de ensino, a partir da prática pedagógica desenvolvida na Escola Municipal do Campo Senador Alô Guimarães, situada na Comunidade Passo Amarelo no Município de Fazenda Rio Grande, Região Metropolitana de Curitiba/Paraná. O objetivo principal desta pesquisa é analisar essa prática pedagógica articulada com as vivências e problematizações da autora, como docente de uma escola pública localizada no campo com classes multisseriadas, e com estudos e reflexões a partir de autores como Hage (2010, 2014), Arroyo (1999, 2010); Freire (2003, 2014); Veiga (1992), Souza (2010, 2016); Krug (2001); Mariano (2016); Freitas (2003); e Gehrke (2010). Os objetivos específicos são: caracterizar essa prática pedagógica a partir da relação entre: educador e educando, educador e comunidade, comunidade e escola; identificar as críticas dos professores com relação à prática pedagógica nas escolas com classes multisseriadas; identificar conteúdos junto à comunidade que podem integrar o currículo escolar. A Educação do Campo é pensada com os sujeitos do campo, é com eles e não para eles, com a classe trabalhadora, do seu trabalho com o campo, como sujeitos históricos, sociais, culturais, na coletividade e para o bem comum. A pesquisa teve caráter participante e abordagem qualitativa com a utilização de técnicas como observação, análise documental, entrevistas semiestruturais e questionário, diário de bordo com fotografias e dados descritivos. Os sujeitos da pesquisa são as pessoas envolvidas com a escola pesquisada, educadores, educandos, a comunidade onde a mesma se insere e a Secretaria Municipal de Educação. Com os dados levantados concluímos que a escola investigada está em um processo de transformação articulando a prática pedagógica com a prática social e tentando superar a (multi)seriação existente nas escolas públicas localizadas no campo com turmas multisseriadas.

**Palavras-Chave:** Prática Pedagógica; Educação do Campo; Turmas multisseriadas

## ABSTRACT

This dissertation deals with the possibilities of overcoming the urban paradigm of teaching based on the pedagogical practice developed at the Campo Municipal Senador Alô Guimarães School located in the Passo Amarelo Community in the Municipality of Fazenda Rio Grande, Metropolitan Region of Curitiba / Paraná. The main objective of this research is to analyze this pedagogical practice articulated with the experiences and problematizations of the author as a teacher of a public school located in the field with multi - series classes and with studies and reflections from authors such as Hage (2010, 2014), Arroyo (1999, 2010); With Freire (2003, 2014); With Veiga (1992), Souza (2010, 2016); With Krug (2001); With Mariano (2016); Freitas (2003); Gehrke (2010). The specific objectives are: to characterize this pedagogical practice, based on the relationship between: educator and educator, educator and community, community and school; Identify content within the community that can integrate the school curriculum.. Different from Countryside Education, thought for the subjects of the field, in their individuality, in the logic of capitalism Countryside Education is thought of with the subjects of the field, with them and not for them, with the working class, of their work with the field, as historical, social, cultural subjects, in the collective and for the common good. The research had a participatory character and a qualitative approach with the use of techniques such as observation, documentary analysis, semi-structural interviews and questionnaire, logbook with photographs and descriptive data. The research subjects are the people involved with the researched school, the educators, the students, the community where it is inserted, and the Municipal Department of Education. With the data collected, we conclude that the investigated school is in a process of transformation articulating the pedagogical practice with the social practice, seeking to overcome the (multi) seriation paradigm existing in the public schools located in the field with multi-serial classes.

**Keywords:** Pedagogical Practice; Countryside Education; Multi-Serial Classes

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - ESTADO DO PARANÁ COM SEUS 399 MUNICÍPIOS .....	53
FIGURA 2 - REGIÃO METROPOLITANA DE CURITIBA COM SEUS 29 MUNICÍPIOS.....	54
FIGURA 3 - ARMAZÉM DA CHIQUITA .....	72
FIGURA 4 - SHOPPING CASTELO.....	72
FIGURA 5 - IGREJA SAGRADO CORAÇÃO DE JESUS .....	75
FIGURA 6- CEMITÉRIO DA COMUNIDADE .....	76
FIGURA 7 - IGREJA ASSEMBLEIA DE DEUS (CONGREGAÇÃO GILEADE) ...	77
FIGURA 8 - ALGUMAS OLARIAS DA COMUNIDADE PASSO AMARELO .....	78
FIGURA 9 -TRABALHOS DESENVOLVIDOS NA COMUNIDADE .....	81
FIGURA 10 - PROPRIEDADE DESMEMBRADA EM PEQUENAS PROPRIEDADES COM DIFERENTES DONOS .....	82
FIGURA 11 - INAUGURAÇÃO DA ESCOLA EM 1985 .....	84
FIGURA 12 - MUDANÇA OCORRIDA NA ESCOLA.....	85
FIGURA 13, 14, 15 - ANTES DA REVITALIZAÇÃO, DURANTE A REVITALIZAÇÃO E DEPOIS DA REVITALIZAÇÃO .....	87
FIGURA 16 - A PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE EM DIFERENTES ATIVIDADES .....	97
FIGURA 17 - FIGURA 17- A COMUNIDADE DIALOGANDO COM O PREFEITO E O SECRETÁRIO DA EDUCAÇÃO MUNICIPAL DE FAZENDA RIO GRANDE	98
FIGURA 18 - ORGANIZAÇÃO DA SALA DE AULA.....	100
FIGURA 19 - EDUCANDA DE 9 ANOS LENDO PARA OS COLEGAS .....	102
FIGURA 20 - O TRABALHO COLETIVO DOS ALUNOS, PROFESSORES E COMUNIDADE.....	108

FIGURA 21 - JOGOS CONFECCIONADOS PELAS EDUCADORAS COM OS EDUCANDOS.....	113
FIGURA 22 - ATIVIDADES PRODUZIDAS PELAS PROFESSORAS COM A TEMÁTICA PLANTAS DA COMUNIDADE.....	114
FIGURA 23 - A PRODUÇÃO DOS EDUCANDOS.....	115
FIGURA 24 - ATIVIDADE REALIZADA PELOS ALUNOS COM IDADE DE 6, 7 E 8 ANOS (CICLO DE ALFABETIZAÇÃO).....	116

## **LISTA DE QUADROS**

QUADRO 1 - ORGANIZAÇÃO DOS CICLOS DE FORMAÇÃO .....	44
QUADRO 2 - NÚMERO DE TURMAS MULTISSERIADAS NO ESTADO DO PARANÁ .....	55
QUADRO 3 - MUNICÍPIOS DA REGIÃO METROPOLITANA DE CURITIBA COM CLASSES MULTISSERIADAS .....	55
QUADRO 4 – QUESTIONÁRIO RESPONDIDO PELAS TRÊS EDUCADORAS	104

## **LISTA DE SIGLAS**

- APMF - Associação de Pais Mestres e Funcionários Centro Municipal de Atendimento
- CMAEE- Centro Municipal de Atendimento Educacional Especializado
- CMEIs - Centros Municipais de Educação Infantil
- FONEC - Fórum Nacional de Educação do Campo
- IPARDES- Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social
- JEPP - Jovens Empreendedores Primeiros Passos
- LDB - Lei de Diretrizes e Bases
- MEC - Ministério da Educação e da Cultura
- MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
- NUPECAMP - Núcleo de Pesquisa em Educação do Campo, Movimentos Sociais e Práticas Pedagógicas
- SEBRAE - Serviço Brasileiro de Apoio as Micro e Pequenas Empresas
- UNICEF -Nações Unidas para a Infância

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>16</b>
<b>2 PRÁTICA PEDAGÓGICA: ELEMENTOS PARA ANÁLISE DAS TURMAS MULTISSERIADAS.....</b>	<b>27</b>
2.1 PRÁTICA PEDAGÓGICA: CONCEITOS E MODELOS ALTERNATIVOS A TRANSGRESSÃO .....	27
2.1.1 A Organização da Escola Itinerante e os Temas Geradores .....	35
2.1.2 A organização da escola por ciclos de formação humana .....	39
<b>3 AS ESCOLAS PÚBLICAS LOCALIZADAS NO CAMPO COM TURMAS MULTISSERIADAS NO ESTADO DO PARANÁ.....</b>	<b>48</b>
3.1 ESCOLAS E CLASSES/TURMAS MULTISSERIADAS: DISCUSSÃO CONCEITUAL .....	50
3.2 AS ESCOLAS PÚBLICAS LOCALIZADAS NO CAMPO COM TURMAS MULTISSERIADAS .....	61
3.3 A REALIDADE DA ESCOLA PÚBLICA INVESTIGADA LOCALIZADA NO CAMPO COM TURMAS MULTISSERIADAS.....	69
3.3.1 O Município de Fazenda Rio Grande.....	70
3.3.2 A Comunidade Passo Amarelo .....	74
3.3.3 A Escola Municipal do Campo Senador Alô Guimarães .....	83
<b>4 A PRÁTICA PEDAGÓGICA COMO POSSIBILIDADE DE TRANSGRESSÃO NA ESCOLA MUNICIPAL SENADOR ALÔ GUIMARÃES.....</b>	<b>90</b>
4.1 A PRÁTICA PEDAGÓGICA COMO REALIDADE EMPÍRICA.....	90
4.2 ELEMENTOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA PARA POSSIBILIDADES DE TRANSGRESSÃO .....	95
4.2.1 O Projeto Político-Pedagógico da Escola Municipal do Campo Senador Alô Guimarães.....	95
4.2.2 A Participação da Comunidade na Escola Municipal do Campo Senador Alô Guimarães .....	96
4.2.3 A Organização da Sala de Aula da Escola Municipal do Campo Senador Alô Guimarães.....	99

4.2.4 A Prática Pedagógica Efetivada Fora da Sala de Aula .....	106
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>117</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>120</b>
<b>BIBLIOGRAFIAS CONSULTADAS .....</b>	<b>125</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>126</b>
ANEXO A – SEQUÊNCIA DIDÁTICA 29/08 A 20/12 .....	126
ANEXO B – SEQUÊNCIA DIDÁTICA 7-8 ANOS .....	134
ANEXO C - SEQUÊNCIA DIDÁTICA 10-11 ANOS .....	143
ANEXO D – ATIVIDADES DOS ALUNOS .....	152
ANEXO E – QUESTIONÁRIOS PROFESSORES .....	158

## 1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa, cujo tema é a prática pedagógica em escola localizada no campo com turmas multisseriadas, foi realizada com a intenção de gerar conhecimento voltado para a superação do paradigma seriado urbano de ensino, relacionada com a minha trajetória profissional em escola multisseriada e, especialmente, com as reflexões sobre as práticas pedagógicas nessas escolas, muitas vezes fragmentadas, organizadas segundo a concepção tradicional de educação e ensino, seriada, propondo atividades de forma isolada para os diferentes anos de escolaridade na mesma sala de aula. Prática essa que é encontrada em muitas escolas públicas localizadas no campo e também em núcleos urbanos.

As escolas localizadas no campo com classes multisseriadas possuem uma organização escolar diferente do que estamos acostumados, onde a organização é por ano e ou série. Nelas há uma junção de diferentes séries, idades e níveis na mesma sala de aula, na sua maioria, seguem estrutura seriada de ensino. Portanto, a escolha do tema surgiu quando eu<sup>1</sup> (professora da educação básica) me deparei no final do ano de 2010, com uma escola longe de tudo, pequena, com a estrutura precária, com alunos de baixa estima, mas inseridos em uma comunidade cheia de memórias e esperança.

E enquanto memória pertinente à temática desta pesquisa, recordamos que tudo começou quando houve um convite da Secretaria Municipal de Educação, para trabalhar em uma escola que se encontra na área rural do município. Tratava-se da única escola localizada no campo, de um município da região metropolitana de Curitiba-PR. Pouco foi mencionado naquela ocasião inicial sobre a mesma, como era a escola, como e quantas eram as crianças, como era a organização da escola com as turmas e outros.

Buscando encontrar o “caminho” até a escola, uma senhora muito gentil e atenciosa me acompanhou e logo avisou: “*se você não vir trabalhar aqui, a escola vai fechar*”. Lembrei-me das palavras sábias de meu pai, que me falou que, as pessoas daquela comunidade são simples e trabalhadoras como a nossa família.

Chegando até a escola, à primeira vista, foi assustador. Prédio antigo,

---

<sup>1</sup> Em alguns momentos deste texto optamos por demarcar o sujeito “eu” por estar relacionado com a prática vivida em escola multisseriada no campo e dessa prática emergir um conjunto importante de reflexões e indagações.

aparentemente sem reformas há anos, móveis velhos, um parquinho (escorregador e roda-roda) enferrujado. Enfim, o único questionamento sobre essa escola era: Como uma escola como esta, ainda está em funcionamento? Mas, não demorou muito e algumas crianças vieram até a escola ver quem era aquela desconhecida, a minha filha que tinha 8 anos nessa época desceu do carro e foi brincar com aquelas crianças, naquele parquinho.

Ao ir embora, pensando em toda aquela precariedade, vem um questionamento da minha filha *“Você vai trabalhar nesta escola mamãe? Porque se você ir trabalhar nela, eu quero estudar lá. Aquelas crianças são muito legais!”*. Foi então que, houve o entendimento de que aquelas crianças precisavam da escola e conseqüentemente de uma professora. Esta descoberta, a partir do olhar de uma criança, fez minimizar toda a precariedade e sobressair à necessidade daquela escola continuar existindo.

Foi então que, a partir do trabalho como docente desta escola, os desafios e os questionamentos começaram a surgir. A organização da sala de aula, com as carteiras juntas em forma de U, para a visualização de todos, causou nas crianças no primeiro dia de aula, certo desconforto, eles não sabiam onde se sentar e estavam intimidados para perguntar para a professora desconhecida. Lembrando que, não houve em nenhum momento um esclarecimento, por parte da Secretaria Municipal de Educação, sobre quem eram aquelas crianças, qual a idade ou as séries que frequentavam. As únicas palavras foram: *“reparta o quadro, veja na proposta curricular os conteúdos de cada série”*.

Dúvidas surgiram, a princípio com relação à defasagem no aprendizado dos alunos a partir dessa realidade, porém após observações, era evidente que as práticas pedagógicas com a diversidade encontrada na sala de aula era uma das principais inquietações. Então, daquela situação iniciou uma busca de conhecimento para desenvolver um trabalho digno e visando principalmente, o aprendizado dessas crianças que necessitam dessa escola.

Diante disso, a partir da prática pedagógica como professora de Escola com Classes Multisseriadas e por meio desta pesquisa é que pretendemos agregar conhecimentos que permitam superar a seriação existente, que é baseado em um modelo urbanocêntrico de ensino, e responder: Como tem sido a prática pedagógica

na escola pública localizada no campo com turmas multisseriadas e quais são as possibilidades de superação do paradigma seriado urbano de ensino? Para responder este questionamento, será necessário dialogar com outras inquietações, como: como desenvolver uma prática pedagógica, na qual os alunos de diferentes níveis, idades e anos de escolaridade, consigam se apropriar do conhecimento? Que conhecimentos são necessários, para os alunos que estudam nas escolas públicas no Campo? Qual a importância da comunidade onde a escola está inserida, para a prática pedagógica em classes multisseriadas? Nossa interrogação e nossas discussões teóricas inspiram-se nas experiências e investigações de Salomão Hage, especialmente suas críticas e proposições em relação às escolas do campo.

A pesquisa tem como principal objetivo, analisar a prática pedagógica desenvolvida na Escola Municipal do Campo Senador Alô Guimarães, situada na Comunidade Passo Amarelo no Município de Fazenda Rio Grande, Região Metropolitana de Curitiba/PR, observando as possibilidades para a transgressão do modelo urbano de ensino. Sendo assim, os objetivos específicos são: caracterizar essa prática pedagógica, a partir da relação entre: educador e educando, educador e comunidade e comunidade e escola; Identificar as críticas dos professores com relação à prática pedagógica nas escolas com classes multisseriadas e, identificar conteúdos junto à comunidade que podem integrar o currículo escolar.

Segundo Gatti (2002), “Pesquisa é o ato pelo qual procuramos obter conhecimento sobre alguma coisa” ( p. 9). Neste sentido, pesquisar é o ato de buscar o conhecimento sobre algo, serve para suprir necessidades, esclarecer dúvidas, ampliar o conhecimento ou ajudar a fazer escolhas. Para tanto, é necessário ir além dos fatos, não se contentar com o primeiro resultado, mas ir sempre à busca de novas informações.

O mesmo autor, ressalta que a “pesquisa nos serve acima de tudo para dar uma base de entendimento sobre uma realidade e a partir do entendimento da realidade, poder transformá-la”. (GATTI, 2002, p. 33). Não somente para obter e ampliar conhecimento, a pesquisa também nos auxilia na compreensão da realidade, num melhor entendimento do que nos rodeia e que muitas vezes não entendemos. Fazemos então uma pesquisa para melhor se informar e, a partir disto, poder dar nossa

opinião com base e argumentos pesquisados, abordando dados críticos e sugerindo possíveis melhoras, não apenas levantando o problema, mas, propondo sugestões de melhorias.

Sendo assim, pensar num estudo com essa postura seria pensar nos sujeitos como agentes históricos que participam ativamente na organização social e na ação política, encontrando nos conflitos, mudanças, ou seja, a transformação. E para buscar essa transformação esses sujeitos precisam se apropriar do conhecimento, muitas vezes, encontrado na Educação (escola).

Com essa visão de transformação, a escola selecionada para a pesquisa é a única escola localizada no campo com turmas multisseriadas de uma comunidade situada na Região Metropolitana de Curitiba/PR. A escola foi escolhida pelas transformações que ocorrem há alguns anos, seja na estrutura física, e principalmente no novo olhar da comunidade perante a escola. Os sujeitos da pesquisa são: as três professoras que atuam na escola, os alunos e a comunidade escolar, (pais e responsáveis, sujeitos que vivem nesta comunidade) o que representa em torno de vinte e três famílias e representantes da secretaria municipal de educação.

Com a finalidade de obter as respostas para os questionamentos da prática pedagógica em escolas com turmas multisseriadas, a pesquisa teve caráter qualitativo e utilização de técnicas como observação, análise documental, entrevistas e questionários.

A abordagem qualitativa supõe o contato direto entre o pesquisador e a escola, onde os dados coletados são predominantes descritivos, ricos em descrições de pessoas, depoimentos, acontecimentos, situações, fotografias, ou seja, todos os dados coletados são considerados importantes, como afirmam Bogdan e Biklen (1982).

A partir desta abordagem o pesquisador precisa se preocupar com a realidade que o cerca, ou seja, verificar os procedimentos e as interações no cotidiano escolar, considerar os diferentes pontos de vista dos sujeitos envolvidos na pesquisa e analisar com muito cuidado tudo o que é coletado.

Na concepção de Vianna (2003, p. 12) “Observar não basta apenas olhar. Deve, certamente, saber ver, identificar e descrever diversos tipos de interações e processos humanos”. Portanto, é necessário ter um cuidado ao observar, antes de entrar

em uma sala de aula, planejar. O observador precisa criar o seu método de anotações, e imediatamente ao se tratar de uma pesquisa qualitativa são esses os registros que devem ser analisados.

Quanto a este aspecto, ressalta-se que nas observações em sala de aula, quando a autora observava a outra professora, ocorreram algumas dificuldades, pois os alunos conhecem a autora, e a mesma também é professora dos mesmos nas Áreas do Conhecimento Arte e Educação Física, então a todo o momento eles vinham até a autora “tirar” dúvidas a respeito dos conteúdos ministrados pela professora regente.

Foram trinta de observação durante o segundo semestre de 2015 e primeiro semestre de 2016 com registros escritos em um caderno utilizado para esse fim (diário de bordo), por meio de fotografias das atividades propostas e dos diálogos com os alunos.

Na observação da própria prática pedagógica da autora da pesquisa, encontramos dificuldade no que diz respeito ao registro, muitas vezes a autora precisou de ajuda de outra pessoa, no caso, solicitando o auxílio da responsável pela função de “serviços gerais” da escola investigada, para registrar os momentos das atividades propostas com fotos e em alguns momentos foram gravações de vídeos e áudios, para posterior análise.

A análise dos documentos implicou na consulta do planejamento do professor, cadernos dos alunos, proposta curricular, projeto político pedagógico e outros. Analisar esses documentos foi de extrema importância para caracterizar a prática pedagógica desenvolvida na escola investigada.

Quanto às entrevistas foram realizadas em dois momentos com os responsáveis pelos educandos. Sendo que, no primeiro momento um questionário foi direcionado para um relato das vivências na comunidade e na escola e no segundo momento, foi organizada, pela autora, uma reunião coletiva para dialogar sobre conteúdos que poderiam integrar o currículo escolar. Com os professores, foi direcionada uma entrevista semiestruturada sobre a organização da prática pedagógica, sobre os conhecimentos das temáticas Educação do Campo e Turmas Multisseriadas, considerando que esse tipo de entrevista dá certa liberdade para o entrevistador, ou seja, permite ser explorada outras questões que decorrem da entrevista. Como nos

afirma Triviños (1987):

A entrevista semi-estruturada é um dos principais meios que tem o investigador para realizar a coleta de dados”.[...] Porque esta, ao mesmo tempo que valoriza a presença de um investigador, oferece todas as expectativas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação. (TRIVIÑOS, 1987, p. 145-146)

Sendo assim, essa pesquisa foi uma pesquisa participante que, segundo Ezpeleta e Rockwell (1989) traz como elementos centrais a pesquisa e os sujeitos, permitindo uma abordagem pessoal e abrindo fontes de informação que nenhuma outra técnica tornaria possível. ( p. 83). A pesquisa emerge de uma ou mais questões, e ao observar a realidade, surgem os problemas, ou seja, sempre surgem de uma “situação histórico-social do pesquisador com relação ao poder e à ordem dominante” (EZPELETA; ROCKWELL, 1989, p. 87).

Esta pesquisa, que aborda a prática pedagógica em escola com turmas multisseriadas, visando a transgressão do modelo de ensino urbanizado, fragmentado e seriado de ensino, para um modelo que atenda às necessidades das classes multisseriadas e que priorize a coletividade, a interação, a socialização, entre as diferentes idades e níveis na mesma sala de aula, reflete, primeiramente, os questionamentos de uma professora que inicia seu trabalho em uma escola pública localizada no campo, sem ter a mínima ideia do que é uma escola multisseriada ou classe multisseriada. Neste contexto de perplexidades, inicialmente não estava claro como agir diante das questões estruturais da escola e da prática pedagógica.

Ao buscarmos pesquisas sobre práticas pedagógicas nas escolas localizadas no campo com turmas multisseriadas, identificamos que há pesquisadores observando a prática de outros professores, muitas vezes descrevendo estas práticas, porém, é raro encontrar pesquisadores investigando a própria prática pedagógica.

As pesquisas realizadas nessas escolas com a prática pedagógica, articulados quase sempre com ensino-aprendizagem, tendem a encontrar a negatividade existente nas mesmas, com a formação do professor, com a falta de políticas públicas e com o fechamento ou nucleação das escolas. Isso nos inquieta, por sermos professora de escola do campo e nos faz questionar, será que é a negatividade que marca a prática pedagógica? Como pensar a positividade da mesma a partir do repensar da própria

prática e do conjunto de políticas que orientam gestão e prática pedagógica?

Essas indagações e tantas outras, na condição de professora da escola, passaram a se articular com as questões burocráticas. Afinal, porque o trabalho do professor era dificultado, com muitos registros, se os planejamentos deveriam ser por série, com livros de registro para cada série, se existe uma multisseriação em sala de aula? Outro fator que dificulta a prática pedagógica do professor é a utilização do livro didático, uma vez que em muitas das escolas com essa organização, o trabalho do professor é unidocente<sup>2</sup>. E, além disso, o professor é sobrecarregado, pois cabe a ele além da prática pedagógica, fazer, muitas vezes, todas as outras funções da escola, como: pedagógico, gestão, auxiliar de serviços gerais, secretário.

Outro importante aspecto é a falta de acompanhamento no que tange as questões pedagógicas e de gestão. A escola é de responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação, não tendo um gestor propriamente dito, e a mesma frequenta pouco a escola, ocorrendo esse contato com o órgão mantenedor, na maioria das vezes, apenas nos dias em que há reuniões pedagógicas e conselhos de classe. Pouco se discute sobre as temáticas referente à educação do campo e classes multisseriadas.

Outro elemento para análise e estudo refere-se à participação da comunidade (pais, responsáveis e outros) nesta escola. Questiona-se como tem ocorrido essa participação e se é por causa da resistência desses sujeitos da comunidade que a escola ainda não foi fechada, diante da atual política de fechamento de escolas no Paraná.

Ser um sujeito da pesquisa e ser também o sujeito pesquisador não foi uma tarefa muito fácil. Ao olhar a escola como um todo, com tantas inquietações e provocações ficou difícil encontrar um tema que fosse pouco pesquisado, pois escolas e classes multisseriadas, nos últimos anos, foram temáticas de diversificadas pesquisas, que em sua maioria versavam sobre a prática pedagógica destas escolas e a aprendizagem dos alunos.

A leitura do artigo de Hage (2014) com o título: Transgressão do paradigma da (multi) seriação como referência para a construção da escola pública do campo,

---

<sup>2</sup> A prática da unidocência refere-se a um professor que é único na série ou ano de ensino e leciona todas as matérias do currículo. Conforme adaptado de:

<http://www.dicionarioinformal.com.br/significado/unidocente/1393/> acesso em 05.set.2016

constituiu-se em um direcionamento, pois há a afirmação do autor de que é a seriação que os professores reivindicam, acreditando que é a mesma que solucionará os problemas existentes na organização das turmas multisseriadas.

E, ao perceber que até o momento pesquisas, sobre o rompimento com o ensino urbanizado e homogêneo são poucas, houve o entendimento que esse tema seria muito importante, tanto para crescimento pessoal quanto, principalmente, acadêmico, pois existem muitas escolas com turmas multisseriadas e conseqüentemente professores e outros sujeitos com uma visão de que práticas pedagógicas nessas escolas não são possíveis.

Nossa atenção foi aguçada para pensar a própria prática quando ingressamos em pesquisa financiada pela CAPES/Programa Observatório da Educação, participando junto à Universidade Tuiuti do Paraná. No projeto “Observatório da Educação” – Edital 038/2010<sup>3</sup>. A partir desta participação, foi possível conhecer mais sobre a temática, principalmente sobre Educação do Campo e Classes Multisseriadas e aprender o real significado de ser professor, pois como escreveu Paulo Freire “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 2003, p. 47). Ressaltamos que, a escola, que passou e passa por transformações tanto em sua estrutura, quanto na ação dos sujeitos envolvidos, sem esse projeto estas mudanças e a investigação aqui exposta não seriam possíveis.

Ao estabelecer essa temática sobre a prática pedagógica em escolas públicas com turmas multisseriadas localizadas no campo e observando todo o contexto do paradigma da superação da (multi)seriação, constatamos a necessidade de discussões sobre Educação do campo e estas escolas. A problematização surge das leituras e das experiências vividas pela autora, além da constatação de que as Escolas com turmas Multisseriadas apresentam muitas dificuldades, tais como: transporte escolar, estrutura física precária, sobrecarga do trabalho dos professores, organização do trabalho pedagógico, currículo distanciado da realidade, da cultura e das vivências dos sujeitos

---

<sup>3</sup> A realidade das escolas do campo na região sul do Brasil: diagnóstico e intervenção pedagógica com ênfase na alfabetização, letramento e formação de professores. Trata-se de um projeto em rede, que envolve a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), a Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) e a Universidade Tuiuti do Paraná (UTP), no qual, foram selecionadas escolas localizadas no campo, com baixo IDEB (índice de desenvolvimento da Educação Básica).

do campo, falta do acompanhamento pedagógico por parte das Secretarias de Educação, Municipal e Estadual, e principalmente o baixo desempenho do ensino-aprendizagem dos alunos ,que se encontram na mesma sala de aula, com suas especificidades. (HAGE, 2005, p. 26-29).

Observamos também que essas escolas estão fundamentadas ainda na concepção de Educação Rural, que conforme alerta Souza (2011, p. 90-92), recebem materiais usados, materiais esses, que as outras escolas não precisam mais, conteúdos centralizados no livro didático, no atraso de uma educação pensada para os sujeitos do campo, sendo a no qual, a preocupação maior é a de “levar o conhecimento”, uma visão bancária, que segundo Freire (2014) é uma doação para aqueles que julgamos nada saber.

Pensar na Educação do Campo e nessas escolas públicas localizadas no campo com classes multisseriadas é pensar nesta contradição, ou seja, a educação do campo deve ser pensada com os sujeitos do campo, na coletividade. Deve ser pensada, vivida e organizada pelos próprios sujeitos que vivem no campo, valorizando a cultura, as memórias, a identidade, os interesses, buscando uma construção de autonomia e emancipação desses sujeitos. (SOUZA, 2011, p.90-92).

Neste sentido, também Munarim (2010, p. 10) entende que a Educação do Campo “caracteriza uma concepção de educação forjada a partir da luta pela terra e por políticas públicas, empreendida pelos movimentos e organizações sociais do campo”. Surge então, da luta dos trabalhadores sem-terra (MST).

Para a base teórica sobre a prática pedagógica, articulamos com estudos de Arroyo (1999, 2010), Paulo Freire (1987), Veiga (1992), Souza (2010, 2016), Hage (2014), Mariano (2016), Krug (2001) e Freitas (2003).

Arroyo (2010, p. 12) afirma que, a seriação é fragmentação, classificação, reprovação e principalmente antidemocrática, e que para mudar essa realidade são necessários outros olhares para com essas escolas multisseriadas e respeitar os tempos-idades dos alunos, ou seja, respeitar as suas especificidades na realidade que os cercam, nos seus saberes, nas suas vivências, como se organizam e principalmente nos valores do campo.

Nesta direção que o ensino no modelo de escola defendido por Freire (2014,

p.100) torna um ensino problematizador “A educação problematizadora se faz, assim, um esforço permanente através do qual os homens vão percebendo, criticamente, como estão sendo no mundo com que e em que se acham”. O que se espera de uma prática pedagógica em sala de aula são, reflexões, questionamentos que gerem inquietações, como afirma Souza (2011), precisamos tirar as amarras que encobre a realidade e valorizar o conhecimento dos sujeitos articulando o que vivem com o que desconhecem.

A prática pedagógica não existe sem a articulação entre teoria e prática. Parte da prática concreta e dos determinantes que a cercam, dos reais objetivos que são a transformação da realidade (desigual e mercadológica), a partir da subjetividade dos sujeitos. Veiga (2005) entende que essa prática pedagógica deve ser inserida no contexto social articulando teoria e prática.

Hage (2014, p. 1175) afirma que “é justamente a presença do modelo seriado urbano de ensino nas escolas ou turmas multisseriadas que impede que os professores compreendam sua turma como um único coletivo”. Assim, entendemos ser esse modelo responsável pela fragmentação, ou seja, os professores se preocupam tanto com o currículo e conteúdos que “precisam” ser ensinados, que se esquecem das particularidades dos alunos. Organizam seus planejamentos, avaliam seus alunos, isoladamente, apenas para fins burocráticos.

Para haver uma real superação deste paradigma, são necessárias intervenções principalmente na prática pedagógica dos professores das Escolas Multisseriadas, visando uma formação humana, como afirma Arroyo (1999), o ciclo deve ser pensado não apenas em aglomerar séries/anos, mas sim organizar todo o trabalho com os tempos e espaços, os saberes no desenvolvimento humano.

Neste processo de leituras e desenvolvimento da pesquisa procurar-se-á sair do senso comum e fazer deste estudo algo que possa contribuir para os profissionais da educação, principalmente professores de escolas e/ou classes multisseriadas.

Esta dissertação está organizada em três capítulos a saber: o primeiro capítulo nos traz concepções teóricas de prática pedagógica para buscar a superação do modelo seriado urbano de ensino com estudos a partir do modelo de proposta pedagógica das escolas itinerantes e da organização por ciclos de formação humana.

O segundo capítulo trata das escolas públicas localizadas no campo e com turmas multisseriadas no campo no Paraná. Iniciamos as discussões a partir do campo brasileiro, com Fernandes (2016) e Munarim (2016), que nos mostram o campo dividido em agricultura baseada no agronegócio, com muitos maquinários, sem a presença dos trabalhadores do campo, caracterizada pela monocultura por um lado e de outro, a organização pelo camponês, com características de agricultura familiar e com o respeito ao ambiente e com a presença dos povos do campo.

Neste contexto é que devemos pensar nas escolas públicas localizadas no campo, a partir de uma educação voltada para o desenvolvimento do campo, na coletividade, na autonomia dos sujeitos que lá vivem. Necessário também refletir sobre a importância da articulação da sociedade civil com o Estado, ou seja, para que a luta por direitos na sua subjetividade, aponte outra visão do campo brasileiro, visão contrária do atraso, da desigualdade, que essa luta seja para o bem comum. Em seguida buscamos conceituar as classes multisseriadas e a realidade das mesmas no campo brasileiro, e a luta por políticas públicas pensadas para essas escolas. Escolas essas que são importantes para que os sujeitos estudem, com qualidade, no lugar onde vivem.

No terceiro capítulo, buscamos encontrar nas práticas pedagógicas dos professores da escola pesquisada a superação do paradigma do modelo seriado urbanocêntrico. Ressaltamos que essas práticas pedagógicas nos mostram que essas escolas públicas localizadas no campo com turmas multisseriadas podem ter uma prática pedagógica com a organização diferenciada da lógica seriada. São escolas possíveis no que se refere ao ensino e aprendizagem, possíveis de transformações, possíveis na participação da comunidade, possíveis de serem ouvidas e de serem transformadas. Tornando assim uma escola de qualidade para os sujeitos que vivem no campo e principalmente construídas com eles.

## **2 PRÁTICA PEDAGÓGICA: ELEMENTOS PARA ANÁLISE DAS TURMAS MULTISSERIADAS**

Neste capítulo destacamos os elementos necessários para análise e possível transgressão do modelo seriado urbano da prática pedagógica em escola localizada no campo, que são: concepções teóricas da prática pedagógica, como: a seriação e a multisseriação; a organização por ciclos; e, a transgressão do paradigma seriado urbanocêntrico.

Para a articulação da concepção de Educação do Campo com esses elementos, foram necessárias reflexões e discussões tendo como respaldo os autores: Veiga (1989), Arroyo (1999), Krug (2001), Freitas (2003), Mainardes (2009), Gehrke (2010), Hammel e Borges (2011), Souza (2011, 2012 e 2016), e Freire (2014), Hage (2011 e 2014), Sapelli (2013, 2015), Mariano (2016).

### **2.1 PRÁTICA PEDAGÓGICA: CONCEITOS E MODELOS ALTERNATIVOS A TRANSGRESSÃO**

Para uma prática pedagógica em uma escola pública localizada no campo e com turmas multisseriadas acreditamos que são necessárias metodologias diferenciadas, articuladas com conteúdos significativos, que tenha por finalidade a emancipação dos sujeitos envolvidos juntamente com a comunidade local.

O educador, os educandos e as famílias precisam entender que a prática pedagógica não é somente uma metodologia, mas sim um processo que envolve outras dimensões, como: relação educador-educando, educador-comunidade, comunidade-escola e uma proposta curricular condizente com a realidade, ou seja, deve compreender a concepção de educação, de escola e de que sujeitos queremos formar para viver em uma sociedade mercadológica e desigual.

Então, entendemos a prática pedagógica como um conjunto de ações dentro e fora da escola, que viabilize aos educandos uma aprendizagem significativa, que parta de seus conhecimentos prévios para o conhecimento científico, buscando reflexões críticas para uma possível emancipação.

Segundo Veiga (1989), uma prática pedagógica deve, superar a alienação, possibilitar a diversidade cultural e valorizar a trajetória dos educandos.

Entendo a prática pedagógica como prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos, e inserida no contexto da prática social. A prática pedagógica é uma dimensão da prática social que pressupõe a relação teoria-prática, e é essencialmente nosso dever, como educadores, a busca de condições necessárias à sua realização. (VEIGA, 1989, p. 16)

Ainda para a mesma autora, a prática pedagógica é definida em duas perspectivas: a prática repetitiva e acrítica e a prática reflexiva e crítica (VEIGA, 1989, p. 18).

Encontramos nas escolas públicas localizadas no campo essas duas perspectivas. Ou seja, existem escolas que partem apenas do currículo e normas estabelecidas pelas secretarias de educação e de documentos que mostram como o professor deve fazer em sala de aula. Documentos esses que foram criados a partir de práticas existentes, os famosos modismos, em que não há a necessidade de reflexão da prática articulada com a teoria. Esta prática, fundamenta-se apenas na repetição, que tem como base, muitas vezes, o livro didático o que resulta em uma prática mecanizada e conseqüentemente em um aprendizado fragmentado (VEIGA, 1989, p. 18-19).

Por outro lado, existem educadores nas escolas públicas localizadas no campo que buscam um olhar e uma prática pedagógica voltada para a reflexão crítica. Ou seja, professores que não desarticulam a teoria da prática. Esta, é voltada à prática social, que tem um ponto de partida e um ponto de chegada, uma definição para a sua ação em sala de aula. Para essa prática pedagógica, o professor precisa conhecer a realidade de seus educandos, saber o real significado da docência, preocupar-se em criar sua própria técnica, buscando uma articulação entre o currículo e as questões sociais, refletindo e problematizando, numa constante interação com os seus alunos. (VEIGA, 1989, p. 21-23).

Para entendermos mais sobre prática social e articular com prática pedagógica, recorreremos a Souza (2011 e 2012), pois sabemos da importância em discutir essa prática social, para compreendermos e buscarmos uma prática pedagógica reflexiva e crítica para as escolas públicas localizadas no campo.

De acordo com Souza (2012), a prática pedagógica para as escolas públicas localizadas no campo, vem ao encontro com uma concepção de prática a partir da educação dialógica, ou seja, parte de uma prática social que visa à formação humana,

a socialização das experiências e trocas de saberes dos sujeitos, principalmente os que ocorrem fora dos espaços das escolas. (SOUZA, 2012, p.101).

Uma prática pedagógica, que tem por base a concepção da educação do campo, o professor deve gerar provocações que resultem em inquietações com relação ao cotidiano dos educandos, como vivem, o que desconhecem e o que conhecem, trazendo mudanças para a sua realidade. Como afirma Souza (2011).

É preciso tirar o véu, a nuvem que encobre o discurso sobre a realidade e enfatizar o conhecimento da prática social e daqueles que a produzem coletivamente. Das aulas, espera-se que as provocações e os textos estudados pelos professores e alunos possam gerar inquietações e relações entre o que se vive (cotidiano) e o que se desconhece, além do que se busca conhecer (outros lugares, outras relações sociais). Esse é o maior desafio da escola. E observa-se que riscos estão presentes neste contexto (SOUZA, 2011, p. 27).

Constatamos a importância de uma prática pedagógica voltada para a prática social, ou seja, uma prática que tenha como ponto de partida as experiências vividas dentro e fora da escola, com a comunidade, por exemplo, e que problematize estas experiências e propõe transgressão, uma transformação social.

Ainda para Souza (2016), a prática pedagógica vai além das relações com a escola, com os conteúdos, com as técnicas de ensino, a avaliação, materiais didáticos-pedagógicos, entre outros. A prática pedagógica é um processo de mediação com os sujeitos, com o mundo a sua volta, ou seja, é também efetivada fora da escola.

A prática pedagógica é compreendida como processo de trabalho e como dimensão da prática social, sob a influência de determinantes internos e externos e vinculada a uma concepção de sociedade e educação. Trabalha-se com uma concepção ampla de educação, que vai além da sala de aula e da escola. (SOUZA, 2016).

Neste sentido, a prática pedagógica emerge de uma intencionalidade o que pode transformar a realidade da escola, ou seja, pode superar a seriação urbanocêntrica existente nas escolas localizadas no campo com turmas multisseriadas.

A prática pedagógica surge da intencionalidade do educador para atender as demandas educacionais. Nas escolas a prática pedagógica está articulada com os determinantes internos e externos que prejudicam, de certa forma, essa intencionalidade do educador.

Segundo Souza (2016), por determinantes externos “*entende-se o conjunto de diretrizes curriculares, o próprio currículo escolar, a legislação educacional, portarias e normativas municipais e estaduais, matérias didáticos-pedagógicos, entre outros*”. Portanto, em consequência destes determinantes é que a prática pedagógica do educador muitas vezes é fragmentada, sem reflexões, questionamentos, sem vida e sem significado algum para os sujeitos que vivem no campo.

Questionamos então, que prática pedagógica está sendo desenvolvida nas escolas públicas do campo com turmas multisseriadas? Uma prática pedagógica excludente, fragmentada e seriada, ou uma prática pedagógica que parta do diálogo, da reflexão, para uma transformação, superação e emancipação dos sujeitos do campo?

Quando pensamos em que escola queremos para os sujeitos do campo, nos baseamos em Gehrke (2010), para afirmar que, seria uma escola construída a partir da identidade desses sujeitos, pensada por eles e que nasça da luta dos trabalhadores.

A Escola do Campo é então uma escola vinculada à luta dos movimentos sociais do campo, e que nessa luta tem papéis a desempenhar: manter viva sua memória e origem, vivenciar a organicidade e a formação humana, garantir a apropriação dos conhecimentos mais avançados e comprometidos coma transformação social, trabalhar a mística da vida e a pertença à classe trabalhadora. (GEHRKE, 2010, p. 154)

Entendemos então como prática pedagógica, ações articuladas com a prática social, ou seja, são ações significativas, problematizadoras e emancipatórias, a partir da dialogicidade desenvolvidas pelo educador, que como diz Gehrke (2016), é “*semear, cultivar e colher frutos para partilhar*”. E, neste pensamento partimos do pressuposto da importância da construção de Projeto Político-Pedagógico a partir da coletividade dos sujeitos que envolve a escola.

É a partir dessa escola pensada pelos sujeitos do campo nas suas problematizações, reivindicações e questionamentos que a prática pedagógica deve ser emancipadora e que auxilie na transgressão da lógica seriada urbanocêntrica de ensino.

Sendo assim, trataremos nestas seções a organização da Escola Municipal do Campo Senador Alô Guimarães no que tange as possibilidades de transgressão do paradigma seriado urbano de ensino articulados com a prática pedagógica, que são: a

participação da comunidade, a organização do espaço da sala de aula, idas a campo, uso do livro didático, plano de trabalho docente, organizados a partir das discussões com as crianças, bibliotecas (uso de um espaço na sala de aula), atividades propostas pelos educadores e outros.

Observamos que as educadoras da Escola Municipal do Campo Senador Alô Guimarães vêm buscando essa superação, essa transformação, a partir da intencionalidade, da ação, da coletividade e das reflexões na escola e fora dela. Ou seja, a prática pedagógica, a partir da intencionalidade articulada com a prática social, pode transformar.

Quando percebemos a importância dessa prática social, não podemos deixar de mencionar Freire (2014), que conceitua a prática pedagógica, segundo uma educação bancária.

Na visão bancária da educação, o saber é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão- a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro. (FREIRE, 2014, p. 81).

Essa concepção de prática pedagógica tradicional, bancária, faz com que o professor possua uma prática baseada no depósito, na transmissão dos conteúdos, que não questiona a realidade, sem uma relação com os conhecimentos trazidos pelos sujeitos e que prioriza apenas a individualidade, na qual apenas o professor detém todo o conhecimento, uma imitação do que já existe, e, principalmente uma educação subordinada e opressora, na qual o aprendizado se torna um falso aprender, uma aprendizagem ingênua e de dominação, ou seja, uma aprendizagem que visa a acomodação dos sujeitos perante os opressores. (FREIRE, 2014, p. 87-93).

Na perspectiva da educação do campo, a prática pedagógica segundo Freire, precisa ser problematizadora, que rompa com a educação bancária. Em uma frase Freire diz: *“Ninguém Educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo.”* (FREIRE, 2014, p. 95). Nesta concepção de prática pedagógica, a articulação com a educação do campo é evidente, pois é voltada para os sujeitos do campo em sua coletividade, realizada a partir do contexto

dos educandos, da sua realidade, propondo reflexões críticas a partir do seu cotidiano para o mundo a sua volta.

Neste sentido o Educador pode ser criativo ao propor atividades que busquem no conhecimento construído na relação professor-aluno, professor-comunidade e aluno-comunidade, uma prática pedagógica problematizadora voltada às experiências dos sujeitos, que questione as contradições existentes na sociedade e no campo brasileiro e principalmente que lute perante a dominação existente, tornando-se assim sujeitos emancipados. (FREIRE, 2014, p. 101-106).

Ao tratarmos da transgressão do paradigma do modelo seriado urbano de ensino, é necessário entender que a organização lógica seriada não é a mais adequada à concepção da Educação do Campo, como já mencionamos aqui, e a partir desta afirmação, não podemos aceitar nas escolas públicas localizadas no campo com classes multisseriadas, pois esta organização parte da consideração de que há homogeneidade dos sujeitos do campo.

A partir das reflexões de Hage (2014), e das experiências vividas pela autora desta pesquisa, concluímos que para ter uma qualidade no que tange o ensino-aprendizagem (principal problema enfrentado nestas escolas), é necessário a superação do modelo seriado urbanocêntrico imposto nestas escolas.

É importante ressaltar aqui que, há muitos determinantes internos e externos no que diz respeito ao principal problema discutido nas classes multisseriadas, o ensino-aprendizagem, tais como: infraestrutura da escola, transporte escolar, unidocência, currículo distanciado da realidade dos sujeitos, formação permanente e específica para os professores, falta de apoio perante as Secretarias Municipais, e outros. Mas, acreditamos que o principal determinante para o fracasso escolar seria a organização seriada de ensino na prática pedagógica dos professores.

Segundo Hage (2014), ainda encontramos em muitas escolas públicas localizadas no campo, com classes multisseriadas, a organização da lógica seriada urbanocêntrica. A partir das pesquisas realizadas por seu Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo na Amazônia (Geperuaz), constatou-se que:

Nossos estudos também evidenciam que a **seriação**, que em geral é reivindicada como solução para os graves problemas que permeiam as

escolas multisseriadas, já se encontra fortemente presente, materializada nas escolas rurais multisseriadas, de forma precarizada, sob a configuração de multi(série). (HAGE, 2014, p. 1175).

Compreendemos que a maioria dos professores pensa que a maneira mais fácil de trabalhar com as classes multisseriadas, é a seriação da turma, organizando-as por séries/anos, separadas por fileiras de carteiras, desenvolvendo um trabalho individualista, a partir dos conteúdos de um currículo pronto e restrito com atividades encontradas apenas nos livros didáticos.

Consideramos que a importância das turmas multisseriadas reside no fortalecimento da comunidade, uma vez que muitas destas escolas são referências para os sujeitos que vivem no campo, e na maioria das vezes, são a única opção de oferta do ensino para os mesmos. Sendo assim, estas escolas são vistas pela comunidade, pelos pais e responsáveis e pela Secretaria Municipal de Educação, como algo necessário, porém com olhar negativo, por conta da aprendizagem dos alunos.

Hage (2014), afirma que é a organização da lógica seriada que dificulta o trabalho dos professores, que se sobrecarregam nos afazeres do dia a dia e principalmente não compreendem a turma como um coletivo, partindo da proposta que dividir os sujeitos e seu planejamento é a melhor maneira de ensinar.

Em nossos estudos constatamos que é justamente a presença do *modelo seriado urbano de ensino* nas escolas ou turmas multisseriadas que impede que os professores compreendam sua turma como um único coletivo, com suas diferenças e peculiaridades próprias, pressionando-os para organizarem o trabalho pedagógico de forma fragmentada, levando-os a desenvolver atividades de planejamento, curricular e de avaliação isolados para cada uma das séries, de forma a atender aos requisitos necessários a sua implementação. (HAGE, 2014, 1175).

Fica evidente que na organização seriada urbanocêntrica de ensino nas escolas com classes multisseriadas, existe fragmentação, classificação e conhecimentos definidos por um currículo anual, que para piorar é dividido por bimestre ou trimestre, fazendo que certos conteúdos sejam estudados apenas uma vez e nunca retornados para reflexão, e principalmente, desvalorizando os sujeitos que vivem no campo, uma vez que não são pensados com eles.

Para a superação do paradigma urbano de ensino um dos primeiros passos é a coletividade, ou seja, a participação de todos os envolvidos com a escola,

principalmente na construção do Projeto Político-Pedagógico e de uma Proposta Curricular que parta da realidade dos sujeitos, com práticas e avaliações que reflitam o empoderamento da escola, frente as mazelas impostas pelo capitalismo e que permita que estes sujeitos sejam protagonistas de suas histórias e que fortaleçam a criticidade perante as condições subalternas. (HAGE, 2014, p.1177).

A Prática pedagógica importante neste contexto da coletividade, implica em “ouvir”, para que esta seja uma prática voltada para os sujeitos do campo e para a superação da seriação urbana imposta nas escolas localizadas no campo. A vivência e valorização de suas histórias, de suas experiências e do trabalho, articulada com novos conhecimentos necessários a realidade, são elementos fundamentais para que os sujeitos tenham práticas pedagógicas não apenas em sala de aula, mas envolvendo o entorno da escola, com visitas a campo que permitam conhecer o dia a dia do trabalhador camponês.

Esta valorização do sujeito quanto as suas vivências, sua identidade, sua subjetividade, ou seja, seus saberes próprios da vida no campo, do trabalho e a diversidade encontrada no campo brasileiro, também é uma maneira de superação da seriação do modelo urbano de ensino. Pois permite reflexões que, muitas vezes, culminam em uma busca por melhorias da realidade em que esses sujeitos do campo são padronizados por uma sociedade na qual o agronegócio prevalece.

A diversidade encontrada no campo brasileiro é uma abertura para pensarmos na transgressão do modelo seriado urbanocêntrico. A heterogeneidade desses sujeitos é a principal ferramenta para esse fim, por isso a importância da educação (escola) ser no lugar onde vivem esses sujeitos. A heterogeneidade é um potencializador da aprendizagem e enriquece o ambiente escolar, no qual, o diálogo entre os sujeitos deve articular seus saberes culturais e científicos para uma reflexão crítica da realidade.

Ao articularmos a prática pedagógica com os princípios da Educação do Campo, construímos uma proposta pedagógica que contempla a vivência dos sujeitos, sua luta diária para o não fechamento das escolas localizadas no campo com turmas multisseriadas e, construímos principalmente uma educação de qualidade que tem como ponto de partida as experiências vividas. Podemos então mencionar a escola

itinerante como um exemplo desta luta por uma educação no local onde vivem esses sujeitos.

### 2.1.1 A Organização da Escola Itinerante e os Temas Geradores

Segundo Mariano (2016), “*A Escola Itinerante emergiu da luta pelo direito à educação dentro dos acampamentos e assentamentos do MST*”, tem origem nos espaços de luta e foram organizadas em barracões de lona preta, embaixo de árvores. Surgiu pela preocupação com as crianças que estavam fora da escola ou que eram levadas para as escolas na sede dos municípios. (MARIANO, 2016, p. 78).

As Escolas Itinerantes foram criadas na organização do Movimento Sem Terra, na qual as crianças se envolviam em discussões e decisões da vida escolar, com a coletividade expressada em todas as atividades, como: limpeza, produção dos vegetais, preparação da alimentação escolar, entre outros. O ensino é a partir de conteúdos vivenciados na realidade dos acampamentos, ou seja, articulados com a luta e vida desses sujeitos. (MARIANO, 2016, p.79).

Quando mencionamos que as escolas itinerantes são exemplos de concepção de prática pedagógica e gestão educacional, pensamos nas diferentes características que as diferenciam das práticas desenvolvidas nas escolas localizadas no campo com turmas multisseriadas que tem uma proposta curricular urbanocêntrica imposta nas escolas.

A proposta pedagógica das escolas itinerantes tem Paulo Freire como um dos teóricos mais significativos, para fundamentar seu encaminhamento metodológico por temas geradores que estão em consonância com o contexto sociocultural dos sujeitos.

A partir das reflexões e problematizações da realidade, os temas geradores devem surgir com o envolvimento da comunidade, pois envolve um diálogo entre os sujeitos, o conhecimento prévio, necessário para refletir a mesma, troca de experiências e outros. Sendo assim, as vivências geradoras são muito significativas para todos os envolvidos. (MARIANO, 2016, p. 106).

Para Paulo Freire (2014), os temas geradores partem do diálogo como prática da liberdade, com a realidade mediatizadora. E, é com a consciência desta realidade que buscaremos conteúdos programáticos, ou seja, o momento em que a investigamos

e refletimos, para desenvolver uma prática libertadora, encontrando caminhos na prática pedagógica para a libertação dos sujeitos.

Para Paulo Freire (2014)

Estes temas se chamam geradores porque, qualquer que seja a natureza de sua compreensão, como a ação por eles provocada, contém em si a possibilidade de desdobrar-se em outros tantos temas que, por sua vez, provocam novas tarefas que devem ser cumpridas. (FREIRE, 2014, p. 130).

Neste sentido, o tema gerador não se encontra isolado da realidade dos sujeitos e só pode ser compreendida na relação dos homens com o mundo a sua volta. Exige destes sujeitos à descoberta de si próprios e tomada de decisões a partir de problematizações dos próprios temas, compreendendo a totalidade do mesmo. (FREIRE, 2015, p. 139).

Os professores das escolas localizadas no campo precisam compreender que a prática pedagógica para a superação do paradigma (multi) seriado urbanocêntrico, pode partir de temas geradores ou “*vivência geradora*” (SAPELLI, 2013), que tratam os conteúdos de uma forma especial, pois parte de um diagnóstico da realidade.

Segundo Sapelli (2015), “*a conexão dos conteúdos com a questão da realidade tem centralidade, pois implica num processo de luta e tomada de consciência da realidade*” (p.137). Pensando então nos conteúdos em consonância com esta realidade, os educadores organizam a partir dos temas geradores o planejamento das aulas, identificando os conteúdos das áreas do conhecimento, para a problematização da realidade e compreensão do mundo. (MARIANO, 2016, p.106).

Lembramos que a coletividade deve estar presente em todo o processo de desenvolvimento, desde a escolha do tema gerador até o planejamento das práticas pedagógicas, ou seja, a tomada de decisões quanto ao plano anual, à organização pedagógica, às atividades propostas devem ser discutidas no coletivo e articuladas com o Projeto Político-Pedagógico.

Mariano (2016), nos mostra um roteiro, para ser realizado de forma coletiva entre os educadores e que podemos propor nas escolas públicas localizadas no campo com turmas multisseriadas, uma vez que pretendemos transgredir o modelo seriado urbano de ensino articulado com os princípios da educação do campo. Primeiro: A

escolha do tema gerador, que são definidos por questões da realidade, que pode ser geral ou local. A partir do tema escolhido, são desenvolvidas as práticas pedagógicas dentro e fora da sala de aula, em consonância com os conteúdos para intervenção da realidade. (MARIANO, 2016, p. 108).

Segundo: Estar sempre refletindo a escolha do tema, ou seja, porque escolheu esse tema? Terceiro: Objetivos. Encontrar o caminho que se pretende chegar com o tema gerador, principalmente se os problemas da realidade foram superados. Quarto: Questões geradoras, que parte dos sujeitos envolvidos com o tema gerador, que propõe responder as questões da realidade problematizada. (MARIANO, 2016, p. 108).

Quinto: Conteúdos. Pensar em que conteúdos e conhecimentos serão necessários para responder e fundamentar os questionamentos levantados sobre a realidade. Orientados pelos parâmetros curriculares da educação básica, com o principal objetivo, que é a aprendizagem. Sexto: A Metodologia. O planejamento das práticas pedagógicas, dentro e fora da sala de aula, ou seja, as atividades propostas (experimentações, atividades individuais ou em grupo, ida a campo, e outros.), que envolvem o tema gerador. Sétimo: Recursos como materiais que serão utilizados se terá um orçamento previsto ou não. Oitavo: A Avaliação: os procedimentos avaliativos são definidos pelo coletivo como: avaliação individual ou em grupo, pesquisas, atividades no caderno, enfim, para atingir os objetivos do tema gerador. (MARIANO, 2016, p. 108).

Antes de iniciar um novo tema gerador, a equipe dos educadores, faz uma avaliação bem rigorosa dos pontos positivos e negativos que surgiram no decorrer do processo. (MARIANO, 2016, p. 108).

A partir das reflexões sobre a proposta pedagógica das escolas itinerantes, evidenciamos que as escolas públicas localizadas no campo que buscam a transgressão do modelo seriado urbanocêntrico, necessitam de práticas pedagógicas que viabilizem conteúdos que partam da realidade dos educandos que garantam reflexões da mesma e que construam o conhecimento, para que os educandos reflitam seus problemas e encontrem soluções para enfrentá-los.

Na prática pedagógica das escolas públicas localizadas no campo com turmas multisseriadas, o professor que busca uma qualidade de ensino para seus alunos,

precisa compreender essa turma como um coletivo, independentemente da idade, série/ano que se encontram e que os mesmos precisam de um ensino crítico, ou seja, um ensino que busca uma transgressão do modelo urbano de escola, linear, fragmentada, seriada, que não vê seus alunos como sujeitos históricos.

Para tanto, os professores destas escolas, necessitam de formação continuada, pois muitas vezes essa transgressão parte de si mesmos. Pensemos então, em uma proposta pedagógica a partir de temas geradores ou vivências geradoras, que reflète refletindo as turmas como um único coletivo. Questionamos então, que práticas pedagógicas poderíamos desenvolver nestas escolas?

Pensar nestas práticas pedagógicas não é uma tarefa fácil, uma vez que partimos dos princípios da Educação do Campo. Primeiramente o educador precisa conhecer e refletir a realidade que cerca esta escola, os sujeitos que vivem nela, questões culturais, sociais, o trabalho e a luta da classe trabalhadora.

Se pensarmos na proposta pedagógica das escolas itinerantes como um exemplo para a transgressão, precisamos compreender que é a partir do diálogo com a comunidade que serão definidos os temas geradores e que o educador irá organizar o planejamento das aulas, identificando os conteúdos de cada área do conhecimento, coletivamente.

Construir uma proposta pedagógica para as escolas públicas localizadas no campo com turmas multisseriadas necessita refletir a escola como uma escola possível para os filhos da classe trabalhadora e que historicamente foi negada as classes subalternas e voltada ao capitalismo. Uma escola para os sujeitos do campo, feita de luta, de reivindicações e é de qualidade para todos (ARROYO, 1986, p.12).

Uma Proposta Pedagógica para as escolas localizadas no campo deve ser pensada para garantir o direito ao saber necessário para a classe subalterna, que atenda seus reais interesses para questionar sempre: Que tipo de escola queremos para estes sujeitos?

Partimos então da concepção de educação defendida pelo Movimento que segundo Sapelli (2015), é o novo plano de estudos produzidos para a escola itinerante, com a assessoria de Luiz Carlos de Freitas juntamente com Caldart, e que entende que a formação humana é importante em todas as dimensões.

[...] a educação é pensada no plano da formação humana e não apenas da instrução ou mesmo do acesso ao conjunto da produção cultural de uma sociedade. Educação é, em síntese, um processo intencional de busca do desenvolvimento multilateral do ser humano, (FREITAS: SAPELLI; CALDART, 2013, p. 12). (SAPELLI, 2015. p. 136)

Ao pensarmos em práticas pedagógicas articuladas com a emancipação humana, entendemos que uma das questões fundamentais para esse fim é articula-las aos princípios da educação do campo dispostos no decreto nº 7.352 de 4 de novembro de 2010, que são:

Art. 2º São princípios da educação do campo:

- I - Respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;
- II - Incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho;
- III - desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo;
- IV - Valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; e
- V - Controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo.

Outra possibilidade de transgressão do modelo seriado urbanocêntrico para as escolas públicas localizadas no campo com turmas multisseriadas, a partir da prática pedagógica, seria a organização por ciclos de formação humana. Veremos a seguir concepções teóricas e alguns encaminhamentos para essa transgressão.

### 2.1.2 A organização da escola por ciclos de formação humana

Iniciamos aqui com uma fala de Arroyo (1999), quando questionado sobre o que fazer com escolas com turmas multisseriadas

Insisto no seguinte: não façam o disparate de tentar passar as multisseriadas para as seriadas, quando a escola seriada da cidade está acabando com a seriação. O que nós temos que fazer, no meu entender, é dentro dessa pedagogia que olha o educando, em ciclo, tempo de sua formação, de seu desenvolvimento básico está, ver como a escola multisseriada, onde pode haver 25, 20 alunos em idades diferenciadas, como agrupar esses alunos em

termos de atividades por ciclos. (ARROYO, 1999, p. 23).

Nesta fala, percebemos que o que falta para os professores das escolas públicas localizadas no campo com turmas multisseriadas é pensar na turma como um único coletivo, não seriar os diferentes anos, o que poderia ser uma possibilidade para a transgressão. Arroyo (1999), também afirma:

Não tenham medo de que as crianças se comuniquem. Essa relação entre as diferentes idades, saberes diferentes, vivências diferentes têm que ser trabalhada. Na escola multisseriada não é impossível; Na escola seriada é impossível. Então, aproveitem toda a riqueza da escola multisseriada e avancem na organização por ciclos de formação. (ARROYO, 1999, p. 23).

Sendo assim, o mesmo autor, indica um caminho a ser seguido para uma prática pedagógica que supere essa transgressão, que é pensada nas diferentes idades, na heterogeneidade destes sujeitos dentro e fora da sala de aula e nos princípios da educação do campo. Uma prática voltada para os ciclos de formação humana. Neste sentido, pensar na organização por ciclos de formação humana é respeitar as diferentes idades, saberes, experiências, vivências e níveis de desenvolvimento.

Segundo Mainardes, “Os ciclos de formação humana propõem uma ruptura radical com a lógica da escola seriada e com práticas de reprovação” (2009, p.62). Tal organização é necessária para substituir o modelo seriado urbano imposto nas escolas públicas localizadas no campo, podendo vir a ser uma solução.

Organizar a escola pública localizada no campo para a transgressão do modelo seriado urbanocêntrico com o ciclo de formação humana é basear-se no ciclo de desenvolvimento humano, ou seja, é pensar na infância (6 a 8 anos de idade), na pré-adolescência (9 a 11 anos de idade) e adolescência (12 a 14 anos de idade). Sendo assim, os ciclos de formação humana evidenciam aspectos muito importantes para pensar a escola, que seriam: as temporalidades dos sujeitos, sua socialização com a escola e com a comunidade, buscando a valorização da cultura e visão do mundo. (MAINARDES, 2009, p. 62).

Para organizar a prática pedagógica em ciclos de formação humana, seria

necessário organizar a escola como um todo. Ou seja, são necessárias muitas mudanças no que diz respeito ao currículo, à avaliação e principalmente à prática pedagógica do professor. (MAINARDES, 2009, p. 62).

Para Arroyo, pensar a escola organizada em ciclos de formação humana “é repensar a concepção e a prática de educação básica que estão presentes em nossa tradição e na estrutura seriada que as materializa” (Arroyo, 1999, p.11). A organização seriada, imposta nas escolas públicas localizadas no campo segundo Arroyo, seria uma contradição existente no que diz respeito aos princípios da educação do campo, ou seja, seria uma organização baseada no processo de ensino e aprendizagem, no qual, classifica e exclui os sujeitos, uma organização segmentada, fragmentada. (ARROYO, 2007, p. 19).

Na organização da lógica seriada, os educandos são vistos como desiguais, no que diz respeito à aprendizagem e são classificados em ordem binária, como afirma Arroyo:

O sistema seriado opera hierarquias e classificações dos alunos desde a entrada, na enturmação, classificação que continua ao longo do percurso seriado. Será necessário pesquisar como operam essas classificações. São binárias, opostas: de mérito versus fracasso, de aprovação versus reprovação, de bem versus mal-sucedido, de lentos, desacelerados versus acelerados, de adequados versus defasados na idade-série, com problemas versus sem problemas de aprendizagem e de condutas, disciplinados versus indisciplinados, ordeiros versus violentos, etc. (ARROYO, 2007, p. 19-20).

Fica evidente a contradição existente entre à organização lógica seriada com o proposto na educação do campo. Ao contrário da lógica seriada, uma organização por ciclo de formação humana, pensa no sujeito, em sua heterogeneidade, subjetividade, em suas memórias e no conhecimento prévio de suas ações e vivências.

Sendo assim, para se ter um ensino de qualidade na perspectiva da formação humana, entende-se que a prática pedagógica parte do contexto histórico social articulada as dimensão técnica, política e ética, e, porque emerge da realidade requer reflexão crítica da atividade docente. Assim, não se trata de um ensino-aprendizagem baseado apenas na socialização, mas sim, na formação e no desenvolvimento humano.

Neste sentido, em relação à escola do campo, necessita evitar o urbanismo e o ruralismo, pois é necessário adotar princípios pedagógicos defendidos por práticas que

levem em conta o contexto dos sujeitos do campo, em termos de cultura, meio ambiente, modo de viver e de organizar o trabalho.

A organização da escola historicamente construída que vem se afirmando nas escolas públicas localizadas do campo é a da seriação, tanto nas práticas pedagógicas (atividades propostas na sala de aula) quanto nos anos escolares, ou seja, práticas que contemplam a classificação, a homogeneidade dos sujeitos, entre outros. Segundo Freitas (2003) a função da escola é “*prover o ensino de qualidade para todos os estudantes, indistintamente*” ( p.14), o que chamamos de equidade, ou seja, cabe à escola ensinar para todos. Pensamos então, na diversidade dos sujeitos que existem na escola, a seriação dá conta de ensinar tudo para todos?

A seriação é uma organização tradicional, onde o processo de aprendizagem é a assimilação dos conteúdos dos alunos, sem significado para os mesmos, que devem aprender no mínimo 60% para serem aprovados para a série seguinte. Caso não obtenha esse mínimo exigido, terá que repetir um ou vários anos para assimilá-los (reprovação) e o professor é apenas um transmissor desses conteúdos (FREITAS, 2003, p.52).

Ao contrário da seriação, os ciclos, segundo Freitas (2003), partem da diversidade dos sujeitos e respeitam os ritmos diferenciados, portanto podem criar espaços que oportunizem a construção da autonomia e reflexão a partir dos conhecimentos da realidade. É importante salientar, que o educador precisa compreender as fases do desenvolvimento humano dos educandos, as características pessoais e suas vivências, sejam elas culturais e sociais, para que consiga pensar em práticas pedagógicas para a superação da seriação urbanocêntrica imposta nas escolas localizadas no campo. (FREITAS, 2003, p. 53 e 54)

Neste sentido, para uma prática pedagógica que busca a emancipação dos sujeitos a partir do diálogo, uma nova concepção de escola é necessária para os educandos em suas diferentes fases de formação, principalmente daqueles que compartilham seus conhecimentos, suas dúvidas, enfim os interesses da coletividade devem presidir a ação dos sujeitos.

Concluimos que os ciclos não são apenas soluções pedagógicas encontradas para superar a seriação, mas são também instrumentos de resistência, ou seja, não são

só os professores que precisam compreender os educandos nas suas fases de desenvolvimento, pois a escola como um todo, as famílias e/ou comunidade e os órgãos mantenedores devem compreender que a organização da escola por ciclos significa resistir ao individualismo e a classificação. (FREITAS, 2003, p.68).

Organizar a escola em ciclos, segundo Freitas (2003, p. 51) “*é contrariar a lógica da escola seriada e sua avaliação*”, ou seja, é romper, superar a lógica seriada urbanocêntrica imposta nas escolas, da avaliação por nota. A avaliação na organização por ciclos deve ser articulada com a vida, a partir da prática social. Não é apenas para saber o que o aluno aprendeu, mas sim para fazer um diagnóstico da própria prática pedagógica, do educador e do seu educando. Não é apenas para mostrar conhecimento para o professor, mas sim para ser crítico, interferindo na realidade que o cerca. (FREITAS, 2003, p. 40).

A avaliação nos ciclos não classifica os sujeitos, pois não é pensada em termos de reprovação dos educandos. As avaliações nos ciclos são pensadas nos conhecimentos necessários para esses sujeitos, no seu tempo e no seu espaço. O professor nesta organização por ciclos perde seu poder, propriamente dito, de ser o dominador, pois muitas vezes estas avaliações na escola seriada são para excluir ou mesmo para expor o aluno.

Para Mariano (2016)

Nos Ciclos de Formação Humana a avaliação traz como objetivo central as diversas práticas e espaços formativos na escola, por isso assume o caráter permanente, diálogo, diagnóstico, articulado, com retomadas constantes, relacionando as ações educativas da escola e da comunidade, os conhecimentos trabalhados com o horizonte e a perspectiva dos conhecimentos que precisam ser apropriados pelo coletivo de educandos (as) e educadores (as) durante o processo, inclusive no que se refere à avaliação. (MARIANO, 2016, p. 40)

Neste sentido, que afirmamos o cuidado necessário com a organização da escola em ciclos, pensando sempre na emancipação dos sujeitos, na participação coletiva de todos os envolvidos com a escola, nos instrumentos utilizados para a avaliação, nos reagrupamentos necessários para que a aprendizagem aconteça para todos os educandos.

Quando mencionamos a organização por ciclos, pensemos sempre na

organização por Ciclos de Formação Humana, uma vez que partimos sempre dos princípios da Educação do Campo. Os ciclos de formação humana, partem das temporalidades do desenvolvimento humano, ou seja, veem os educandos nos seus tempos, nas suas subjetividades, valorizando a sua cultura, sua visão de comunidade e de mundo.

Para uma organização de escola com o ciclo de formação humana, as transformações devem ser evidentes, nas avaliações, na prática pedagógica dos professores, no currículo e outros. Pensemos então nas contribuições quanto essa organização: primeiro, não existe a reprovação, sendo que muitas vezes essa reprovação é prejudicial para a autoestima. Segundo: a reorganização do currículo, pensado a partir da concepção de homem, de mundo e da realidade dos sujeitos, com instrumentos de avaliação mais coerentes Terceiro: oportuniza mais tempo para a aprendizagem em uma continuidade da mesma. Quarto: os filhos da classe trabalhadora se encontram nas suas vivências, sendo mais prazerosa a escola, não são excluídos. Quinto, a organização das turmas é realizada respeitando as temporalidades, ou seja, são formadas por alunos com idades mais próximas.

Sendo assim, podemos pensar numa organização por ciclos de formação humana para as escolas do campo com turmas multisseriadas, que visam à transgressão, a partir da organização para a Escola Itinerante refletida na realidade destas escolas, como nos mostra o quadro a seguir:

QUADRO 1 - ORGANIZAÇÃO DOS CICLOS DE FORMAÇÃO

<b>IDADE</b>	<b>ANOS ESCOLARES NA EDUCAÇÃO BÁSICA</b>	<b>CICLO DA EDUCAÇÃO BÁSICA</b>	<b>CICLO DE FORMAÇÃO HUMANA</b>
4 anos e 5 anos	Educação Infantil	Ciclo Único da Educação Infantil	I Ciclo
6, 7, 8 e 9 anos	1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental	I Ciclo do Ensino Fundamental	II Ciclo
10 e 11 anos	4º e 5º anos do Ensino Fundamental	II Ciclo do Ensino Fundamental	III Ciclo

FONTE: QUADRO ORGANIZADO PELA AUTORA A PARTIR DE MARIANO (2016, P.119).

A organização disposta no Quadro 1 é pensada para as escolas públicas

localizadas no campo que atendem desde a Educação Infantil até o segundo Ciclo do Ensino Fundamental. Pensamos nesta organização uma vez que, a maioria das escolas com turmas multisseriadas atendem crianças desde os 4 anos até 11 anos. Entendemos que a partir desta organização o educador consegue pensar nas diferentes idades, vivências, níveis do desenvolvimento da aprendizagem, buscando a transgressão, uma vez que, respeita os tempos de vida dos educandos, a socialização e a aprendizagem propriamente dita.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9394/96 no artigo 23, é possível organizar a escola em ciclos, em organização não seriada, o que nos mostra a legalidade das turmas multisseriadas, porém não ideais quando pensadas na diversidade destas classes em uma mesma sala de aula. Segundo a LDB:

Art. 23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

§ 1º A escola poderá reclassificar os alunos, inclusive quando se tratar de transferências entre estabelecimentos situados no País e no exterior, tendo como base as normas curriculares gerais.

§ 2º O calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto nesta Lei.

Com a organização por ciclos, antes de pensar a turma em si, pensamos nas concepções de infância e de adolescência, e algumas vezes precisamos pensar também na concepção de juventude, por conta da distorção idade-série existente nestas escolas.

Esta organização por Ciclo de Formação Humana (I, II e III), faz com que o trabalho do educador seja mais articulado com as práticas pedagógicas, pensadas com os educandos como sujeitos de sua própria história. Ou seja, é realizada por agrupamentos de idades, no qual o educador consegue visualizar um único coletivo nesta turma. Sendo assim, o educador consegue superar a seriação existente nas turmas, dialogando sempre com as diferentes idades, porém próximas, e propondo atividades dentro e fora da escola em consonância com os mesmos.

Hammel e Borges (2011, p.11) afirmam que “Não podem apenas legitimar a mudança da realidade formal escolar, mas oferecer a possibilidade de

superá-la em todas as suas configurações tradicionais de ensino”. Portanto, precisamos lutar por transgressões necessárias ao sistema de ensino seriado, definir metas, buscar conhecimentos e entender que a organização por ciclos de formação é muito difícil por estar em constante movimento, discutindo e refletindo, principalmente, no aprendizado e respeito as temporalidades, buscando estratégias tanto para aprender quanto para ensinar.

Esta organização por ciclo de formação humana é possível, uma vez que se respeite os sujeitos que vivem no campo, na sua diversidade, que discutam a precarização do campo, historicamente construído, e, a partir da articulação da escola e da comunidade, é possível compreender que o modelo seriado não condiz com a realidade do campo. Com base nesta visão, pode-se reestruturar o Projeto Político Pedagógico da Escola do Campo e construir assim uma proposta de currículo que parta da vivência e, principalmente, das necessidades dos sujeitos, problematizando o campo e o mundo a sua volta.

Sendo assim, uma prática pedagógica nas escolas públicas localizadas no campo com turmas multisseriadas, que articule ciclo de formação humana e princípios da educação do campo, torna-se um desafio para o educador, que deve partir da realidade de seus educandos, problematizando essas vivências e buscando propostas para uma transformação social. Como nos afirma Krug (2001):

O planejamento atende a proposição de atividades que envolvam os momentos de estudo da realidade, busca de conhecimentos sistematizados e retorno para a comunidade das sínteses propostas, a partir das descobertas construídas coletivamente pelos estudantes. (KRUG, 2001, p. 18).

Neste sentido, a organização por ciclos de formação humana nos faz refletir sobre a avaliação como um instrumento de emancipação dos sujeitos, aqui já mencionados e compreender que para a exclusão da nota como modelo de aprovação e reprovação, utilizado na escola seriada, que classifica e excluiu, principalmente os filhos da classe trabalhadora, é preciso transgredir este modelo de escola e pensar nos complexos de estudos propostos por Pistrak (2011)

Após a revolução Russa de 1917, Pistrak preocupou-se em construir uma sociedade mais justa e solidária, no qual seus programas educacionais eram comprometidos em desenvolver o potencial das crianças e dos jovens, propondo assim,

um ensino que partisse da autonomia dos alunos, da conscientização, e principalmente a partir do trabalho, o que foi denominado de complexos de estudos. (KRUG, 2001, p.57).

Tomando como referência as ideias dos autores mencionados até o momento, podemos inferir que na escola pesquisada as educadoras vêm construindo uma prática pedagógica problematizadora, organizada a partir das diferentes idades dos educandos, saberes, experiências, vivências e níveis do desenvolvimento. A organização das séries/anos na escola é pensada conforme os tempos da vida.

Então podemos dizer que esta Escola do Campo não é multisseriada, pois é organizada por multiidades, como Arroyo (2016) nos chama a atenção, pois o trabalho nestas escolas, é organizado considerando as diferenças de idade, cognitivas e culturas, e afirma a necessidade de:

Superar a reação tão frequente contra as escolas multisseriadas. As escolas do campo não são multisseriadas. São multiidades. Que é diferente! Os educandos estão em múltiplas idades. Múltiplas temporariedades. Temporalidades éticas, cognitivas, culturais, identitárias. É com essa diversidade de temporalidades que trabalha a escola do campo. Não é com séries. (ARROYO, 2016, p. 113)

Neste sentido, para que possamos conhecer como as escolas estão organizadas quanto as suas práticas pedagógicas, no próximo capítulo, discutiremos a realidade das escolas públicas localizadas no campo com turmas multisseriadas no Paraná.

### **3 AS ESCOLAS PÚBLICAS LOCALIZADAS NO CAMPO COM TURMAS MULTISSERIADAS NO ESTADO DO PARANÁ**

Neste capítulo abordamos a presença das escolas públicas localizadas no campo, com enfoque nas escolas com turmas multisseriadas. Campo este com protagonismo dos movimentos sociais que lutam em prol de escolas públicas de qualidade pensadas com os sujeitos do campo e, principalmente que resiste às contradições do capitalismo.

Antes de iniciarmos sobre a temática Escolas/Turmas Multisseriadas, precisamos compreender o campo onde essas escolas estão inseridas. Para tanto, precisamos entender o território camponês com a Educação Rural e as discussões da Educação do Campo.

A Educação do Campo emerge a partir do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que lutam por terra e trabalho. Desta demanda nasce também o Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária, o qual busca políticas públicas voltadas ao desenvolvimento dos assentamentos rurais. A Educação do Campo e a Educação da Reforma Agrária são distintas, porém se complementam, pois pensam na educação como um fator essencial para o desenvolvimento do campo. (FERNANDES, 2016, p. 28).

O campo brasileiro, em sua maioria, é pensado pela lógica do agronegócio, organizado na agricultura capitalista, pensada a partir do ponto de vista da economia, da produção de mercadorias, na monocultura, que forma paisagens homogêneas, com uma única plantação (soja, milho e outros), vista com maquinários e pouca presença de sujeitos. Este campo é visto em segundo plano, não em sua totalidade.

Pensar o campo na organização dos camponeses é compreender que este possui vida, e deve relacionar-se não apenas com a economia, mas sim com outras dimensões, como a cultura, a educação, o trabalho, a infraestrutura e outros, como afirma Fernandes (2016, p. 29).

Sendo assim, fica evidente que a educação como política pública não pertence ao agronegócio. E como tal, precisa ser entendida como uma política social, voltada para a organização do campo camponês, atendendo suas subjetividades, sua cultura e sua diversidade. O sujeito precisa ser ouvido em suas preocupações e em suas

vivências. Ou seja, estes sujeitos precisam ser construtores de sua própria política pública, voltada para o desenvolvimento do campo brasileiro, não apenas como beneficiário. (FERNANDES, 2016, p. 30)

Para que as escolas públicas localizadas no campo tenham identidade de escola do campo necessitam partir da autonomia dos sujeitos e pensar no desenvolvimento deste campo, com uma visão de mundo construída a partir da sua diversidade.

Vemos a escola como ponto de partida de muitas transformações que possam acontecer na comunidade. É a partir da educação pensada com os sujeitos do campo, que podemos buscar o desenvolvimento que tanto almejamos para o campo brasileiro.

A concepção da educação do campo surge então, da articulação da sociedade civil, ou seja, dos movimentos e organizações sociais do campo, que reivindicam uma escola pública de qualidade como direito de todos e dever do Estado. Sendo assim, estes sujeitos, em sua subjetividade, constroem a sua identidade e conseqüentemente objetivam a conquista de escolas de qualidade. (MUNARIM, 2006, p.16 e 17).

Construir coletivamente uma escola pública no campo de qualidade e pensada com os sujeitos, não é fácil, para que isso realmente aconteça precisamos articular governo, universidades e sujeitos que vivem e fazem parte da escola como um todo. Para Munarim, a partir do governo Lula, houve alguns avanços significativos nas discussões e reflexões sobre educação do campo, o qual cria um espaço para elaborar políticas públicas nacionais de educação do campo. (MUNARIM, 2016, p. 15).

Ainda para o mesmo autor, a criação de uma Coordenação- Geral de Educação do Campo no Ministério da Educação (MEC), “é o ponto de partida para a transformação do governo estatal” (MUMARIM, 2005, p. 16), ou seja, antes desta conquista, os interesses dos sujeitos eram pensados na perspectiva do atraso, do preconceito e de projetos que não consideravam sua realidade e não ouviam a voz dos sujeitos.

A escola pública localizada no campo, é geralmente, impregnada de imagens que retratam um campo em atraso e que visa a cidade como um modelo de desenvolvimento ideal. Neste sentido, é necessário entender que para construirmos escolas públicas de qualidade, precisamos articular os movimentos sociais com as

universidades e o poder público, ou seja, necessitamos de pesquisadores que se sensibilizem com a temática, e que se criem nas universidades, espaços para discussões e reflexões sobre a educação do campo, cabe reforçar aqui, a experiência pessoal da autora como exemplo desta articulação.

É nessa vertente que ressaltamos a participação coletiva e efetiva dos sujeitos, que representam não só seus interesses, mas o interesse para o bem comum, que resultam em políticas públicas, e que se efetivam em projetos e programas permanentes para os povos do campo.(MUNARIM, 2006, p. 21-25).

Objetivando aprofundar o entendimento das classes multisseriadas, direcionamos nosso foco para a discussão conceitual e análise da realidade vivenciada.

### 3.1 ESCOLAS E CLASSES/TURMAS MULTISSERIADAS: DISCUSSÃO CONCEITUAL

Ao conceituar e discutir a realidade das escolas e classes/turmas multisseriadas no campo brasileiro encontramos a partir de pesquisas relacionadas com o tema, autores como: Arroyo (2006), Hage (2005, 2010, 2014), Pianovski (2012), Cardoso (2011, 2012) e Ribeiro (2011), que proporcionam importantes reflexões e questionamentos, acerca destas escolas que historicamente vêm sofrendo com certa invisibilidade, mas que a partir da década de 1990, despertaram um novo olhar perante essa especificidade, e isso é comprovável pelo aumento na quantidade de pesquisas realizadas, no âmbito brasileiro.

Consideramos importante anunciar que nas leituras sobre a temática, mesmo referindo-se a regiões brasileiras distintas (Norte e Sul), a autora como professora de classes multisseriadas, se enxerga em todos os textos, sendo que são os mesmos os problemas enfrentados. Inquietações e questionamentos aparecem, caracterizados como: a prática pedagógica, aprendizagem dos alunos, infraestrutura, organização do trabalho pedagógico, falta de apoio perante as secretarias municipais e estaduais, o currículo urbanizado e seriado, dentre outros.

Sendo assim, vamos discutir sobre estas escolas públicas localizadas no campo, abordando a realidade de como são organizadas, buscando reconhecer quem são os sujeitos que necessitam destas escolas, quem são os que trabalham nelas e

como são as comunidade onde estas escolas se inserem.

Ao pensar nestas escolas públicas localizadas no campo, primeiramente precisamos refletir sobre as desigualdades encontradas nas mesmas. Arroyo (2006, p. 104) nos remete a refletir sobre o campo brasileiro, nas suas desigualdades econômicas, sociais e conseqüentemente na desigualdade educativa e escolar. Estas desigualdades escolares, segundo ele, são baseadas nas diferenças sociais, raciais, étnicas, entre outras. A partir desta concepção, é necessário um novo olhar para as escolas públicas localizadas no campo o que implica não apenas identificar estas diversidades, mas propor também transformações nas políticas educativas, garantindo direitos pensados com esses sujeitos, que valorize seus saberes, sua cultura e suas vivências.

Aprofundando a temática referente às escolas públicas com a especificidade das classes multisseriadas, iniciamos os estudos, buscando na historicidade o seu surgimento. Segundo Cardoso (2013, p. 33), essa nomenclatura “Escolas Multisseriadas” emergem na década de 1970, pois antes, eram chamadas de escolas isoladas. O nome refere-se à localização destas instituições que se encontravam isoladas das sedes dos municípios e caracterizavam-se também por serem unitárias, atendendo alunos de diferentes idades e níveis com um único professor.

Essas escolas isoladas surgem na Primeira República (1893 a 1930), quando se pensava em “elevar o novo país ao status de nação civilizada e universalizar o ensino.” e quando iniciou o pensamento do ensino pautado nos ideais de igualdade, laicidade e gratuidade. (CARDOSO, 2013, p. 36).

Cardoso (2013), afirma que a organização do trabalho pedagógico das escolas isoladas carrega vestígios do método mútuo<sup>4</sup>, ou seja, a prática pedagógica seria basicamente orientada para a leitura, memorização e principalmente doutrina cristã, e a classe poderia ter um monitor que ajudava o professor a “lecionar”. Fica evidente que, neste período, os alunos não podiam dialogar com o professor, sendo assim, a função das escolas de primeiras letras, com o método mútuo, era disciplinar as

---

<sup>4</sup> Segundo Saviani (2013, p. 126-130), nas escolas de primeiras letras, o ensino mútuo, também chamado de monitorial ou lancasteriano, baseava-se no aproveitamento dos alunos mais adiantados como auxiliares do professor no ensino de classes numerosas (alunos na posição de monitores, auxiliares na função docente). O ensino era baseado na memorização, não se admitia conversas, e o conteúdo que os professores deveriam ensinar “Ler, Escrever e Contar”.

classes inferiores. (CARDOSO, 2013, p. 152-154).

Nesta organização do trabalho pedagógico em escolas isoladas, observamos que:

Não eram isoladas apenas por serem classes autônomas, mas pela característica de funcionamento unitário. Enquanto os grupos escolares e as escolas reunidas se caracterizavam pelo agrupamento de escolas elementares, aquelas se mantinham autônomas, unitárias. As escolas isoladas pareciam desajustadas frente aos grupos escolares, que possuíam várias salas de aulas, com um professor por classe e alunos agrupados segundo a idade correlacionada à série. Sua precariedade as afastava dos modernos processos pedagógicos e da organização administrativa dos grupos escolares, estabelecimentos muito superiores a elas. (CARDOSO, 2013, P. 204-205).

Constatamos que as escolas isoladas apenas mudam de nomenclatura a partir da década de 1970, mas continuam com a mesma organização, ou seja, nas classes multisseriadas encontramos a junção de alunos matriculadas de diversas idades, séries e/ou anos e níveis na mesma sala de aula. Na maioria das vezes as aulas e a escola como um todo, são ministradas por um único professor, ou seja, um trabalho unidocente. (BRASIL, 2007, p. 25).

Importante ressaltar que existem diferenças entre Escolas multisseriadas e classes multisseriadas. As escolas multisseriadas segundo o dicionário de educação<sup>5</sup>, se constituem como um todo, com uma turma apenas multisseriada. Mas, também existem escolas que se constituem com classes seriadas e multisseriadas. Cabe salientar que, o INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa), usa o termo turma multisseriada, no que diz respeito à escola multisseriada com apenas uma turma, ou seja, escola composta apenas de uma turma com diferentes idades e séries/anos.

Segundo dados do Censo Escolar de 2013, 45.716 escolas do Brasil possuem salas multisseriadas, em que são ministradas aulas para alunos de diferentes idades e séries. Destas, 42.711 ficam na “zona rural” e 3.005 na “zona urbana” – são 1.040.395 matrículas na zona rural e 91.491 na urbana. (BRASIL, 2013).

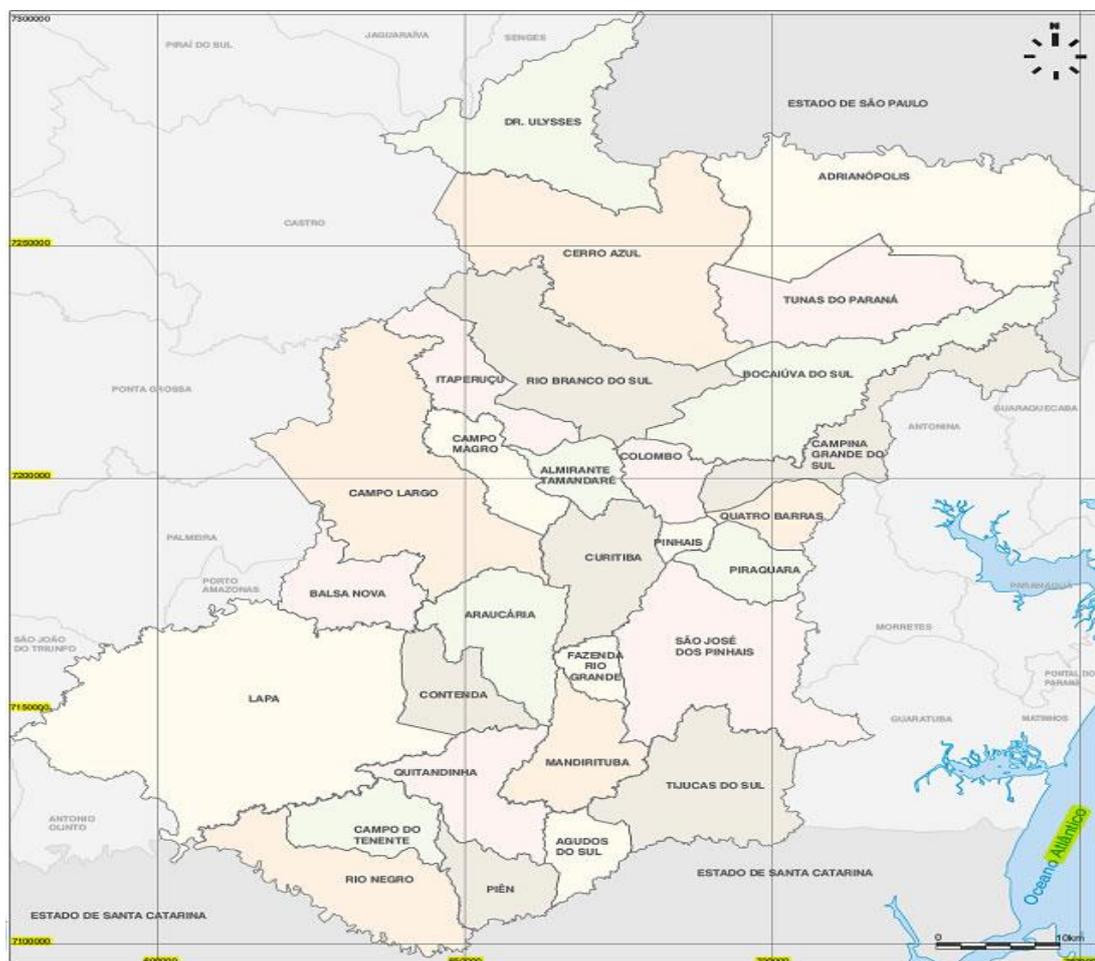
Segundo Cardoso (2010, p. 176) um total de 93.884 turmas multisseriadas foram registradas em 2007, sendo que destas 19.229 estão na região norte, 55.618 no Nordeste, 11.962 no Sudeste, 4.729 no Sul e 2.346 no centro-oeste.

---

<sup>5</sup> <http://www.educabrasil.com.br/classes-multisseriadas/>. Acesso em: 02 de ago. 2016



FIGURA 2 - REGIÃO METROPOLITANA DE CURITIBA COM SEUS 29 MUNICÍPIOS.



Fonte: Coordenação da Região Metropolitana de Curitiba (COMEC)  
 Nota: O mapa disponível refere-se a 2012 (acesso à fonte em julho/2014)

FONTE: [http://www.comec.pr.gov.br/arquivos/File/Mapas2013/RMC\\_2013\\_Politico.pdf](http://www.comec.pr.gov.br/arquivos/File/Mapas2013/RMC_2013_Politico.pdf). Acesso em agosto/2016

A figura 2 nos mostra a região metropolitana de Curitiba com seus 29 municípios, totalizando uma população de 3.261.168 habitantes (estimativa IBGE/2006). Segundo o IBGE, a taxa anual de crescimento da Região Metropolitana é de 3,02 %, superior, portanto, a média de 1,53% ao ano, verificada nos demais centros urbanos do País. (CURITIBA, 2011).

No quadro 2, fica evidente a diminuição das turmas multisseriadas, principalmente pela política de fechamento e nucleação<sup>6</sup> das escolas localizadas no

<sup>6</sup> A implantação da nucleação nos municípios brasileiros vem seguindo o modelo de outros países com pouca flexibilidade, se definindo em geral, pelo fechamento de pequenas escolas unidocentes, agregada ao transporte dos estudantes para escolas melhor estruturadas e completas, que cumprem a função de núcleo administrativo e pedagógico; ou pela estratégia de manutenção das pequenas escolas, com a transferência administrativa das mesmas para uma escola-polo ou núcleo mais próximo e com melhor estrutura (HAGE, 2010, p. 8)

campo, que nos revela a falta de políticas públicas para as mesmas, pensada na lógica do agronegócio, no qual não é necessário sujeitos no campo e nem educação para os que permanecem nele.

Observamos que em um curto período de tempo muitas escolas foram fechadas no Estado Paranaense. Desde 2005 até o ano de 2015 foram fechadas praticamente 50% das escolas localizadas no campo. Com esta realidade observamos muitos outros problemas, como: o transporte escolar, muitas vezes precário, estradas sem condições viáveis para o transporte, a demora de chegada à escola e em casa, acarretando, muitas vezes, a evasão destas crianças.

QUADRO 2 - NÚMERO DE TURMAS MULTISSERIADAS NO ESTADO DO PARANÁ

2005	2006	2007	2008	2009	2015
1.413	1.234	956	892	792	668

FONTE: Quadro organizado pela autora, com base nos dados fornecidos por Regina Bonat Pianovski e disponíveis em: [www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br). Acesso em 29 de julho de 2015.

No quadro 3 trazemos os Municípios da Região Metropolitana que possuem escolas municipais localizadas no campo e com turmas multisseriadas.

QUADRO 3 - MUNICÍPIOS DA REGIÃO METROPOLITANA DE CURITIBA COM CLASSES MULTISSERIADAS

MUNICÍPIOS	ESCOLAS RURAIS ESTADUAIS	ESCOLAS RURAIS MUNICIPAIS	ESCOLAS RURAIS MUNICIPAIS COM CLASSES MULTISSERIADAS
ADRIANÓPOLIS	1	7	3
BOCAIUVA DO SUL	0	10	10
CAMPO LARGO	1	4	3
CAMPO MAGRO	1	1	1
CERRO AZUL	1	31	30
CONTENDA	1	4	3
DOCTOR ULISSES	1	15	13
FAZENDA RIO GRANDE	0	2	1
LAPA	5	13	4
MANDIRITUBA	1	1	1
PIÊN	0	4	2
RIO BRANCO DO SUL	2	18	14
RIO NEGRO	2	4	2
SÃO JOSÉ DOS PINHAIS	1	9	1

TIJUCAS DO SUL	2	7	3
<b>TOTAL</b>	<b>19</b>	<b>130</b>	<b>91</b>

FONTE: Quadro organizado pela autora, com base nos dados fornecidos pelo coletivo NUPECAMP/2016.

Ao observarmos os dados do quadro 3, podemos notar que no ano de 2016 houve um aumento das turmas multisseriadas, que ocorreu pela obrigatoriedade da Educação Infantil, lei Nº 12. 796<sup>7</sup>.

Ao buscarmos os referidos dados do quadro 3, constatamos que os responsáveis pelos municípios, encontram dificuldade em saber identificar a escola como sendo localizada no campo ou com turmas multisseriadas. Muitas destas escolas possuem a organização de duas séries e /ou anos juntas, então os mesmos definem como bisseriada.

Não encontramos esse termo “bisseriado” utilizado e sim o termo “multisseriada” para qualquer organização de mais de uma série e/ou ano juntos. Porém, encontramos muitas organizações distintas nas escolas localizadas no campo multisseriadas, sendo assim podemos defini-la como um novo termo “bisseriada” (disposto em duas séries<sup>8</sup>). Pois a existência de duas turmas na mesma sala de aula é muito evidente, visando a seriação dos mesmos.

Ao analisarmos o Quadro 3, verificamos que dos 29 municípios existentes na Região Metropolitana de Curitiba, 15 possuem turmas multisseriadas. Concluimos que as escolas com turmas multisseriadas diminuem no decorrer dos anos, e isso se dá por motivos econômicos, e também porque as mesmas não são bem vistas, seja pela comunidade onde se inserem, pelas famílias, professores e pelas secretarias, pois, apresentam muitas dificuldades, como: a precariedade das condições existenciais, a angústia relacionada à organização do trabalho pedagógico, currículo distanciado da realidade e da cultura dos trabalhadores do campo, falta de acompanhamento pedagógico das secretarias de educação e principalmente por causa do fracasso escolar e da defasagem idade-série. O papel que o professor exerce nestas escolas, também se apresenta como uma dificuldade, pois além da docência, exerce outras funções, como:

<sup>7</sup> A alteração foi feita na LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) por meio da Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. O ensino se torna obrigatório desde os 4 anos aos 17 anos.

<sup>8</sup> Bisseriado: disposto em duas séries. Plural: Bisseriados. Feminino: Bisseriadas. [www.dicio.com.br/bisseriado/aceso](http://www.dicio.com.br/bisseriado/aceso) em janeiro de 2017.

faxineiro, líder comunitário, diretor, secretário, merendeiro, entre outros. Sendo assim, acarreta uma sobrecarga de trabalho e muitos desses professores, ainda possuem outros trabalhos, como o de agricultor. Esses professores na maioria das vezes são contratados, e também sofrem pressões políticas, pelo poder público municipal, o que causa certa instabilidade no trabalho. (HAGE, 2010, p. 26).

Como percebemos, a preocupação maior em relação às classes multisseriadas é o baixo desempenho do ensino, não somente pelos determinantes acima mencionados, mas por todas as desigualdades historicamente construídas no campo brasileiro e conseqüentemente nas escolas públicas. Dessa forma, é importante destacar os determinantes principais que causam esse desempenho nestas escolas, a partir das pesquisas de Hage (2010) e vivência da autora da pesquisa.

- A precariedade da estrutura física das escolas, frente à necessidade de reformas e espaço adequado para o desenvolvimento das atividades pedagógicas;

Existem escolas, em espaço físico muitas vezes improvisado, sendo utilizado em salões paroquiais, varanda de casas ou outros, não havendo cozinha, banheiros, bibliotecas, materiais básicos como carteiras, cadeiras, livros didáticos, e outros. Nas instituições já existentes, é evidente a precariedade, que estão sem reforma há muito tempo, portanto se encontram em estado lastimável, com goteiras, com a água (poço artesiano) infiltrada pela fossa séptica, janelas enferrujadas, com área de lazer precária, sem objetos para o lazer, como bolas, bambolês, jogos diversos, e outros.

- O transporte escolar representa uma dificuldade encontrada pelos professores e alunos, pelas distâncias percorridas para chegar até a escola e para voltar para casa.

O transporte escolar, também é relatado por muitos (pais, professores e alunos), como um problema encontrado e relacionado com o fracasso escolar. Muitos alunos, passam muitas horas transitando com o transporte escolar, até chegar à escola, ou seja, saem muito cedo de suas casas, sem a alimentação necessária, chegando à escola já cansados. Ou ficam na escola aguardando o transporte, que faz a rota primeiramente das escolas localizadas na área urbana, para depois vir fazer a rota da área rural. Isso acarreta muitas vezes a evasão de alunos. Sem mencionar a precariedade do transporte e das estradas que fazem parte da rota até a escola.

- A sobrecarga de trabalho dos professores

Os professores sentem-se sobrecarregados ao assumirem diversas funções na escola, como já mencionados, e ainda outros afazeres, como matrículas dos alunos, a função de gestor e pedagogo da escola (não sendo adicionado no seu salário esses afazeres), utilizando o seu tempo para fins burocráticos que envolvem a escola, com isso, deixando de lado seus alunos e a aprendizagem dos mesmos.

- Falta de acompanhamento pedagógico por parte das Secretarias Municipais e Estaduais de Educação

As escolas localizadas no campo são discriminadas, a prioridade absoluta em relação ao acompanhamento pedagógico e à formação continuada para os professores, é das escolas urbanas. Dessa forma, são os professores que precisam sair da escola e ir para o meio urbano, em busca de apoio pedagógico e formação continuada, e na maioria das vezes sem proposta para a realidade da comunidade escolar do campo. A falta de discussão e conhecimento dessas secretarias perante a educação do campo, faz com que os professores se sintam sozinhos e isolados, desmotivados e “envergonhados” ao se retratarem como professores de escolas localizadas no campo e multisseriadas.

- O currículo distanciado da realidade, do trabalho, da cultura, e da vida do campo

O currículo que é praticado nas escolas multisseriadas é pensado universalmente para o espaço urbano, buscando uma concepção mercadológica e capitalista, ou seja, é documento que desvaloriza os saberes, os modos de vida, os valores e concepções das populações que vivem no campo. Sendo assim, o professor transmite um padrão de currículo, que descaracteriza as identidades do campo. Para o fortalecimento desta identidade, é necessária uma construção coletiva de um currículo que tenha como referência a valorização dos saberes, de diferentes experiências, memórias, e as especificidades culturais da população do campo. Por isso todos da comunidade escolar (pais, funcionários, alunos, sujeitos que se inserem no campo) precisam estar envolvidos na construção do currículo, pois têm muito a dizer e contribuir significativamente para esse fortalecimento.

- A organização da prática pedagógica:

Em relação à organização da prática pedagógica, a dificuldade maior é perante a formação dos professores. Muitas vezes essa formação, apresenta uma visão hegemônica e homogênea de ensino. Estamos acostumados a pensar na escola com uma organização seriada, que possui uma orientação pedagógica (pedagogo) e um gestor, para assuntos burocráticos da escola e um currículo, posto, pronto e acabado.

Como nas escolas multisseriadas essa organização é diferente, os professores acreditam que “seriar os alunos” na mesma sala de aula, é a solução para as dificuldades encontradas no fracasso escolar. Sendo assim, precisam fazer diversos planejamentos e muitas vezes, se sentem perdidos e pressionados perante as secretarias que padronizam uma listagem de conteúdos, deixando-os angustiados e ansiosos para realizar o trabalho da melhor forma possível.

Para Hage (2010), as escolas com classes multisseriadas, são identificadas com a precariedade da oferta da educação básica às populações do campo, comprometendo a positividade do processo ensino-aprendizagem. Essas escolas normalmente são estabelecidas em prédios pobres demais, sem ventilações e com estrutura física sem condições para funcionamento de uma escola.

Hage (2010, p. 15), afirma que: “Professores reinventam espaços, dividindo séries por filas de carteiras, separando o quadro, contando com o apoio dos alunos mais adiantados”. Percebemos que ainda em 2015, a realidade de muitas escolas multisseriadas, sejam elas em qualquer lugar no território brasileiro (Norte, Nordeste, Sul, Sudeste e Centro-Oeste) continuam com essa visão de “separar” as diferentes turmas na mesma sala de aula, ou seja, angústia por seguir um modelo das escolas da cidade.

Segundo Cardoso (2010, p. 175), “as escolas rurais não foram criadas para atender o homem do campo, mas a escolarização do homem do campo”. Pensada sempre em segundo plano, com base em um modelo urbanocêntrico, elas vão desaparecendo aos poucos no decorrer dos anos. Mas mesmo diante de toda precarização, as escolas multisseriadas têm resistido no cenário educacional brasileiro.

Por outro lado, Hage (2010, p. 16), vem mostrando que muitos profissionais da educação, estão pensando com “carinho” nas escolas multisseriadas. São ressaltados aspectos positivos em relação ao cotidiano destas escolas, envolvendo o

ensino-aprendizagem. Esses aspectos envolvem a formação dos professores, o currículo, a diversidade, metodologias inovadoras como o uso de temas geradores, pedagogia da alternância e uma organização do trabalho pedagógico orientado pelos interesses locais, considerando a sustentabilidade, a educação ambiental, etc.

Arroyo (2010) afirma que:

É necessário mudar a visão negativa do campo e de seus povos, a fim de mudar a visão das escolas. É também ver e captar que o campo está vivo, que é um dos territórios sociais, políticos, econômicos e culturais de maior tensão, e que os povos do campo, em sua rica diversidade, afirmam-se como sujeitos políticos em múltiplas ações coletivas. (ARROYO, 2010, p.11).

Dessa forma, as escolas com Turmas Multisseriadas necessitam de outros olhares, como afirma Arroyo (2010), “*Merece destaque mostrar que as escolas estão sendo levadas a sério, sendo reinventadas, e não mais ignoradas nem desprezadas como escolas do passado*”. Sendo assim, essas escolas precisam ser vistas como uma escola possível. Possível de interação com a comunidade que a cerca, possível de melhorias na estrutura física, nos materiais didáticos, em realizar um trabalho diferenciado nas questões de: ensino-aprendizagem, com uma proposta curricular que abranja conteúdos significativos e principalmente, questionamentos dos problemas encontrados na escola e/ou comunidade, e perceber que é na coletividade que estão às soluções para os mesmos.

Percebemos a importância das escolas públicas localizadas no campo para a comunidade onde se insere, uma vez que na medida em que as matrículas no campo diminuem, as classes multisseriadas são a solução para que os sujeitos do campo continuem estudando onde vivem, não havendo a necessidade de utilizar o transporte escolar, que muitas vezes é precário, e o trajeto é longo, trazendo implicações para as questões da aprendizagem. Porém afirmamos que estas escolas precisam ser de qualidade.

Transformar essas escolas localizadas no campo com classes multisseriadas em escolas de qualidade, é possível, a partir da definição de políticas públicas voltadas para ela, a partir do trabalho coletivo, da relação comunidade-escola, das reflexões e questionamentos a partir da prática pedagógica e, principalmente, a partir de uma proposta para o campo que busque o seu desenvolvimento. Essas escolas são possíveis,

se pensadas com os sujeitos que nelas se inserem e mediadas por professores que se sintam parte dela, que valorizem o conhecimento trazido pelos alunos e que busquem o conhecimento necessário para lutar por políticas públicas voltadas para o bem comum.

### 3.2 AS ESCOLAS PÚBLICAS LOCALIZADAS NO CAMPO COM TURMAS MULTISSERIADAS

Ao buscarmos entender as escolas públicas localizadas no campo com classes multisseriadas e sua discussão no âmbito do movimento da educação do campo, voltamos a mencionar o campo brasileiro, como visto apenas com a função da produção de mercadorias, por meio da monocultura, sustentada pelas relações capitalistas, ou seja, do poder de poucos, apenas pensada pela perspectiva econômica e não pelas necessidades humanas.

Fernandes (2008) nos mostra que o campo brasileiro vem sofrendo com a agricultura capitalista, baseada na exploração e dominação dos sujeitos do campo e, conseqüentemente com escolas voltadas à escolaridade desses sujeitos para mão de obra.

A imagem do agronegócio foi construída para renovar a imagem da agricultura capitalista, para “modernizá-la”. É uma tentativa de ocultar o caráter concentrador, predador, expropriatório e excludente para dar relevância somente ao caráter produtivista, destacando o aumento da produção, da riqueza e das tecnologias. Da escravidão a colheitadeira controlado por satélite, o processo de exploração e de dominação está presente, a concentração da propriedade da terra se intensifica e a destruição do campesinato aumenta. (FERNANDES, 2008, p. 48)

A partir deste contexto, ao pensarmos as escolas públicas localizadas no campo com classes multisseriadas, precisaremos discutir e refletir o que é especificamente a Educação do Campo. Munarim (2008, p. 9), destaca que a Educação do Campo surgiu a partir da luta pela terra e por políticas públicas, empreendida pelos movimentos e organizações sociais do campo. Ao contrário da Educação Rural, a nova concepção reivindica o sentido de educação, voltada à construção da autonomia e respeito às identidades dos povos do campo e a relação da cidade-campo, onde uma não vive sem a outra.

Ainda para o mesmo autor, um dos principais objetivos da luta por uma

educação do campo, não é só uma luta por uma escola e sim para garantir o direito de que a educação seja no campo. Destaca que o povo tem direito de ser educado onde vive e a construir uma educação pensada desde o seu lugar, com sua participação, vinculada a sua cultura e as necessidades humanas e sociais. (MUNARIM, 2008, p.10)

Para Caldart (2012, p. 259-267), a luta pela Educação do Campo refere-se aos sujeitos do campo em sua coletividade, na busca pelos seus direitos independentes de suas especificidades. Um exemplo importante é o direito à vinculação dos conteúdos à realidade dos educandos, as quais têm como exemplo as práticas das Escolas Itinerantes do Movimento dos Sem Terra (MST), que são escolas onde se garante direito à educação escolar de jovens acampados, no âmbito do Ensino Fundamental e Médio.

A mesma autora, refere-se à Educação do campo como prática social ainda em construção histórica, com algumas características que podem ser identificadas como mudanças: luta social pelo acesso dos trabalhadores do campo à educação, ou seja, para os sujeitos do campo; as políticas públicas mais abrangentes, sem deixar de ser a luta pelo acesso à educação em cada local ou situação particular dos grupos sociais que a compõem; a relação da luta pela educação com a luta pela terra, pela Reforma Agrária, pelo direito ao trabalho, à cultura, à soberania alimentar e ao território; a valorização dos educadores enquanto sujeitos fundamentais da formulação pedagógica e das transformações da escola. Neste sentido, as lutas e práticas da Educação do Campo têm defendido a valorização do docente e busca uma formação específica. (CALDART, 2012, p. 259-267)

Essas características destacadas por Caldart com relação à Educação do Campo se contrapõem à Educação Rural, que se refere à educação oferecida às pessoas que moram e trabalham nas zonas rurais e recebem os menores rendimentos por seu trabalho, na mesma modalidade da que é oferecida às populações que residem e trabalham nas áreas urbanas. Ou seja, o processo educativo não é pensado junto com a população, mas é pensada para eles. Os filhos destes camponeses experimentam uma necessidade maior de aproximação entre o trabalho e o estudo, visto que a maior parte deles ingressa cedo nas lidas da roça para ajudar a família, de onde se retira a expressão agricultura familiar. No entanto nesta escola, o estudo nada tem a ver com o

trabalho que o camponês desenvolve com a terra.

Evidenciamos que a Educação do Campo conquistou espaço na sociedade política. Isso se dá, pelo envolvimento e articulação dos movimentos sociais, organizações sindicais, universidades e a sociedade civil. Esta conquista, consequentemente, abrange as escolas com classes multisseriadas, que se tornaram visíveis perante alguns instrumentos legais, como nos mostra Hage (2014):

- Resolução 1/2002 do CNE/CEB – que estabelece Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo;
- Parecer nº 1/2006 – que reconhece os Dias Letivos para a aplicação da Pedagogia da Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância;
- Resolução 2/2008 do CNE/CEB – que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo;
- Resolução 4/2010 do CNE/CEB – que reconhece a Educação do Campo como modalidade específica da Educação Básica e define a identidade da escola do campo;
- Decreto de nº 7.352/2010 da Presidência República – que atribui à Educação do Campo a condição potencial de política de Estado e regulamenta o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera);

Portaria 83/2013 do MEC – que institui o Programa Nacional de Educação do Campo – Pronacampo;

- Lei nº 12.960/2014 da Presidência República – que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas. HAGE (2014, p. 1167-1168).

O Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC) em 2011 destacou as principais conquistas que surgiram a partir das lutas, a saber: Pronera<sup>9</sup>, o ProJovem Campo-Saberes da Terra<sup>10</sup> e o Pronacampo<sup>11</sup>. Sabemos que esses programas foram

---

<sup>9</sup> O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA foi criado em 1998, a partir da mobilização dos Movimentos Sociais, em particular do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST. Este programa tem como principal proposta alfabetizar e elevar o grau de escolaridade de jovens e adultos de projetos de assentamentos da reforma agrária. [www.unicamp.com.br](http://www.unicamp.com.br) acesso em agosto/2016.

<sup>10</sup> O ProJovem Campo - Saberes da Terra oferece qualificação profissional e escolarização aos jovens agricultores familiares de 18 a 29 anos que não concluíram o ensino fundamental. O programa visa ampliar o acesso e a qualidade da educação à essa parcela da população historicamente excluída do processo educacional, respeitando as características, necessidades e pluralidade de gênero, étnico-racial, cultural, geracional, política, econômica, territorial e produtivas dos povos do campo (<http://portal.mec.gov.br/projovem-campo--saberes-da-terra>. Acesso em agosto/2016).

<sup>11</sup> Apoio técnico e financeiramente os Estados, Distrito Federal e Municípios para a implementação da política de educação do campo, visando à ampliação do acesso e a qualificação da oferta da educação básica e superior, por meio de ações para a melhoria da infraestrutura das redes públicas de ensino, a formação inicial e continuada de

muito importantes para os sujeitos do campo, mas ainda insuficientes para uma política diferenciada. (FONEC, 2013).

Acreditamos que uma das principais conquistas para as escolas públicas localizadas no campo com classes multisseriadas foi à campanha a nível Nacional “FECHAR ESCOLA É CRIME”, que se iniciou em 2011, com o objetivo principal de debater sobre o fechamento das escolas localizadas no campo, sendo que são elas que garantem às populações do campo a escolarização.

Nesta campanha, as reivindicações são pensadas para os sujeitos que vivem no campo, como: escolas próximas das comunidades onde vivem; transporte suficiente para a demanda destas escolas; e, que a nucleação das escolas fechadas seja no campo; entre outros.

Percebemos que essa campanha vem de encontro com a preocupação dos dados que comprovam o fechamento das escolas nos últimos anos. Segundo Cacia (2014), são oito escolas fechadas por dia na região rural. O motivo principal para o fechamento das escolas, segundo as prefeituras, é o custo de manutenção dessas escolas com poucos alunos. Percebemos neste motivo a existência de contradições. As quais nos faz questionar: o custo maior para a prefeitura, é manter uma professora, a alimentação desses alunos e os materiais de escritório, entre outros, ou o transporte desses alunos para outras escolas?

Fernandes (2008) escreve sobre a dominação dos sujeitos do campo e a destruição do campesinato, e questiona, qual é a intenção real do fechamento dessas escolas localizadas no campo? Quem será beneficiado com o fechamento dessas escolas?

Fica evidente, então, a importância da mobilização de coletivos para o não fechamento dessas escolas, e a força desses coletivos, que alcançaram em 27 de março de 2014, a publicação da Lei 12. 960, que altera o artigo 28 da Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 (LDB)<sup>12</sup>. Somos prova viva dessa mobilização, pois a comunidade

---

professores, a produção e a disponibilização de material específico aos estudantes do campo e quilombola, em todas as etapas e modalidades de ensino. (<http://portal.mec.gov.br/despesas/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/18720-pronacampo>). Acesso em agosto/2016).

<sup>12</sup> Art. 1º O art. 28 da [Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996](#), passa a vigorar acrescido do seguinte parágrafo único:

[Parágrafo único.](#) O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação

onde a escola pesquisada está inserida se organizou juntamente com a autora dessa pesquisa para reescrevermos outro futuro para a mesma.

Além da luta pelo não fechamento dessas escolas, percebemos que existe uma luta diária contra muitos programas que são impostos por uma visão de educação rural, do agronegócio, sem ouvir a realidade e a necessidade dos sujeitos que vivem no campo.

Podemos mencionar dois programas que vem sendo impostos pelo Município, onde a escola investigada está inserida, para as escolas públicas e para a Escola localizada no campo, são eles AGRINHO e do Curso Jovens Empreendedores Primeiros Passos (JEPP) do Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE). Pretendemos aqui, colocar a realidade desses programas nessa escola, ou seja, um breve relato sobre os mesmos. Acreditamos que é uma necessidade urgente, a realização de pesquisas e mobilizações para que os mesmos sejam pensados antes da implantação nas escolas públicas localizadas no campo.

Quanto ao programa AGRINHO<sup>13</sup>, foram constatadas algumas mobilizações, onde a autora esteve presente, em setembro de 2014, em Cascavel, com os Educadores e Educadores dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, discutindo sobre esse programa, que atende a Educação Rural, mas não discute a Educação do Campo. Nos seus materiais, a agricultura capitalista, com figuras de plantações de uma única mercadoria, nas imensas extensões de terra, sem a presença do sujeito e sim de maquinários. Outro fato que observamos é a contradição existente com o currículo e a realidade dos sujeitos que vivem no campo. No Programa Agrinho estão expressos os objetivos “levar o conhecimento sobre saúde pessoal e ambiental”, ou seja, primeira contradição: levar o conhecimento. Com a educação do campo os educadores vêm refletindo sobre a importância de ouvir os sujeitos que vivem no campo e sobre considerar e valorizar os conhecimentos que os mesmos possuem. Enfatiza ainda que esses conhecimentos podem transformar o currículo urbano e sem vida para as escolas

---

do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar.”

<sup>13</sup> É o maior programa de responsabilidade social do Sistema da Federação da Agricultura do Estado do Paraná (FAEP), resultado da parceria entre o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR-PR), FAEP, o Governo do Estado do Paraná, mediante as Secretarias de Estado da Educação, da Justiça e da Cidadania, do Meio Ambiente e Recursos Hídricos, da Agricultura e do Abastecimento, os municípios paranaenses e diversas empresas e instituições públicas e privadas. [www.agrinho.com.br](http://www.agrinho.com.br). Acesso em agosto de 2016.

públicas localizadas no campo. Além disso, saúde pessoal e ambiental? Como é possível se as apostilas desse programa Agrinho mostram para os professores e alunos, como utilizar e limpar as embalagens de agrotóxicos? Por outro lado, as apostilas não trazem temáticas de relevância para os sujeitos do campo e não permitem autonomia para os professores e alunos, como o debate feito pela Educação do Campo.

Partindo da reflexão acerca dos sujeitos do campo nas suas vivências, culturas, saberes e outros, que autonomia é essa posta aos professores e alunos? As temáticas são as que “eles” acreditam que precisam ser discutidas no campo e não as pensadas com os sujeitos em suas subjetividades. Pensar em “seguir” uma apostila criada para os sujeitos do campo é autonomia dos mesmos? Temáticas que incentivam o uso do agrotóxico e plantações que favorecem a economia de poucos, e não a alimentação e produção orgânica, que todos da comunidade, mesmo com pequenas propriedades podem realizar?

Outro programa em que a escola localizada no campo investigada e a comunidade onde está inserida vem se mobilizando contra é o Curso Jovens Empreendedores Primeiros Passos (JEPP)<sup>14</sup> do Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE).

No ano de 2014, a autora participou do curso de formação dos professores das escolas públicas do Município, no qual o mesmo tratava da fomentação da cultura empreendedora para os jovens. O que chamou mais atenção é a competitividade posta para os alunos, e novamente a ideia de “levar o conhecimento para eles”. Neste programa, o objetivo maior é construir habilidades empreendedoras nos alunos, ou seja, é proposto que os mesmos usem de estratégias para conseguir ser melhores que os outros e, para isso usar de todas as “artimanhas” possíveis. Fica evidente neste programa a exacerbação da individualidade, e o pensamento da melhoria das condições de vida para o mesmo, sem a preocupação do bem comum, tanto refletida na educação do campo e principalmente para o desenvolvimento do campo, onde esses sujeitos estão inseridos.

---

<sup>14</sup> Curso Jovens Empreendedores Primeiros Passos incentiva a quebra de paradigmas e o desenvolvimento de habilidades e comportamentos empreendedores. [www.sebare.gov.br](http://www.sebare.gov.br). Acesso em agosto de 2016.

Sendo assim, é necessário problematizar sobre como implantar esses programas na escola localizada no campo investigada, que nos últimos anos vem discutindo uma educação contrária da proposta de educação rural, do individualismo, da competitividade, do agronegócio. São com essas afirmações que buscamos junto a Secretaria Municipal de Educação argumentos para não implantar esses programas na escola. Para tanto, observamos a importância do conhecimento que os professores necessitam para lutar para que isso aconteça e lutar por uma proposta mais democrática como a Educação do Campo.

Ao tratarmos dos programas oferecidos aos sujeitos do campo, não podemos deixar de mencionar a Escola Ativa, programa este destinado às escolas com classes multisseriadas. Este programa adotado pelo Ministério da Educação e da Cultura (MEC), segundo Ribeiro:

Inspira-se na experiência “Escuela Nueva/Escuela Ativa”, iniciada na Colômbia em 1975, com o apoio do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). A partir desta experiência, a política aí adotada amplia-se para aplicação em outros países da América Latina, além da Colômbia, como: Argentina, Chile, Costa Rica, Equador, Guiana, Guatemala, Honduras, Paraguai, Peru e República Dominicana. (RIBEIRO, 2011, P. 27).

A proposta do MEC com a implantação da Escola Ativa seria “ de implantar essa estratégia metodológica a fim de auxiliar o trabalho do educador com classes multisseriadas brasileiras”. (BRASIL, 2010, p. 14). Ou seja, seria uma proposta de formação continuada aos professores de classes multisseriadas.

Quando pensamos nesta proposta do MEC para as escolas do campo com as especificidades das classes multisseriadas, percebemos também uma contradição. A Educação do Campo vem com uma proposta diferenciada, uma escola pensada com os sujeitos que vivem no campo, pensada no coletivo. Diferente da educação do campo, a Escola Ativa vem com uma proposta pensada na aprendizagem centrada no aluno, nas suas atividades, na sua individualidade, como afirma Ribeiro (2011, p.32).

Em 2013, o MEC lança um programa piloto chamado Escola da Terra, programa este que vem “substituir” o Programa Escola Ativa. Quando escrevemos substituir, seria realmente uma substituição de nomenclatura. O programa Escola da

Terra possuiu o mesmo objetivo da Escola Ativa, ou seja, formação continuada para os professores das escolas localizadas no campo. Segundo o documento do MEC, o objetivo do programa Escola da Terra seria:

Promover a melhoria das condições de acesso, permanência e aprendizagem dos estudantes do campo e quilombolas em suas comunidades, por meio do apoio à formação de professores que atuam nas turmas dos anos iniciais do ensino fundamental compostas por estudantes de variadas idades, e em escolas de comunidades quilombolas, fortalecendo a escola como espaço de vivência social e cultural. (BRASIL, 2013)

O documento traz dados informados pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), sobre as escolas localizadas no campo brasileiro e quantos professores serão atingidos em 2013:

Dados do Censo Escolar informados pela Secadi indicam que o país tem hoje 865 escolas quilombolas do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental e 53.713 escolas com classes multisseriadas do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental. Em 2013, o programa Escola da Terra atenderá 7,5 mil professores. (BRASIL, 2013. Acesso em agosto/2016)

Concluimos que esses programas vêm ao encontro de uma visão de campo pensada no agronegócio, no qual, reproduz uma produção capitalista, no poder de poucos, sem autonomia para os sujeitos da classe trabalhadora (mão de obra). O agronegócio como nos afirma Ribeiro (2011):

É uma organização da qual fazem parte: grandes proprietários de terras, empresários da indústria, comércio e serviços, associados aos bancos, que emprega setores de máquinas, produção agrícola, industrialização, distribuição e serviços. Sendo assim, associa a produção agrícola e industrial, os setores comercial, bancário e de serviços, gerando, portanto, poucas vagas para trabalhadores assalariados. (RIBEIRO, 2011, p. 28).

O Programa Escola da Terra no Paraná possui uma coordenação vinculada com a Universidade Federal de Laranjeiras do Sul, sendo assim evidenciamos que há um olhar diferenciado para o mesmo, porque as pessoas envolvidas com o Programa são pessoas que possuem conhecimento, discussões e reflexões sobre Educação do Campo.

A proposta perante essa universidade e o programa seria pensar os municípios e suas escolas na sua realidade, ou seja, precisa ouvir os sujeitos que estão

inseridos nessa realidade, e a partir das problematizações encontradas articular com o planejamento dos professores.

As formações dos professores vêm de encontro com a realidade da escola, ou seja, uma possível intervenção da realidade, reivindicações da comunidade, entre outros. É inerente a participação dos professores, uma vez que muitos se sentem isolados com a especificidade da multisseriada.

Pensar então nos Programas propostos para os sujeitos do campo, é pensar na Educação Rural, educação que precisamos superar. Souza (2011) afirma que a Educação Rural, preocupa-se em levar o conhecimento para os povos do campo, enxergando-os como ignorantes e atrasados. E afirma ainda que as políticas públicas são implantadas com precariedade, não interrogam e principalmente, não ouvem esses sujeitos que vivem no campo, no que diz respeito ao conhecimento, vivências, cultura e outros. (SOUZA, 2011, p. 90).

Propor um programa com os sujeitos das escolas do campo e com turmas multisseriadas teria que ser pensado na concepção de Educação do Campo, ou seja, um programa que vise o coletivo valorize a cultura, as vivências, a memória e o trabalho. Buscar no homem e na mulher do campo, a identidade desses sujeitos, construindo coletivamente, conhecimentos que proporcionem transformação. Uma transformação a partir da problematização do campo, articulando com a realidade do país e por que não, do mundo. (SOUZA, 2011, p. 90-92).

### 3.3 A REALIDADE DA ESCOLA PÚBLICA INVESTIGADA LOCALIZADA NO CAMPO COM TURMAS MULTISSERIADAS

#### **HINO DE FAZENDA RIO GRANDE**

Das nascentes do Rio Iguaçu  
E dos índios que aqui habitavam  
Surgem os pioneiros da terra  
Capucu no princípio a chamaram

No trajeto de nobres tropeiros  
Que a Fazenda Rio Grande hospedava  
Criação de cavalos de raça  
Economia que aqui iniciava

Refrão  
Povo simples e trabalhador  
Que de todos os cantos surgiu

Tornam o coração fazendense  
Hospedeiro do imenso Brasil

Olarias e agricultores  
Deram impulso à fase industrial  
Berço nobre recanto de flores  
Despertou junto à capital

Na bandeira de cores e símbolos  
Estampamos a sua beleza  
No ideal de uma jovem cidade  
Que no trabalho produz nossa riqueza  
(JOÃO PERES)

Nesta seção da pesquisa nos referimos aos sujeitos que se inserem na Escola do Campo Municipal Senador Alô Guimarães, que vivem na Comunidade Passo Amarelo, na área Rural do Município de Fazenda Rio Grande (Região Metropolitana de Curitiba/PR). Também tratamos da organização do trabalho pedagógico dessa escola.

Para a discussão referencial sobre o Município buscamos informações em Barbosa e Zonta (2000), no Plano Municipal de Educação (2015) e no Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social (IPARDES)<sup>15</sup>. Sobre a Escola, a comunidade e o Município, nos baseamos principalmente na fala, na memória e nas vivências dos próprios sujeitos da pesquisa, rememoradas a partir das entrevistas e questionários.

### 3.3.1 O Município de Fazenda Rio Grande

Ao observar a realidade da Escola do Campo Municipal Senador Alô Guimarães, escolhida para realizar a pesquisa, é necessário pensar na história da comunidade e dessas crianças conforme propõe a perspectiva da Educação do Campo. E pensar nesta comunidade e no município onde se insere, é pensar nas vivências, na cultura das pessoas que lá vivem.

O município de Fazenda Rio Grande, localizado às margens da BR 116, com área territorial que corresponde a 115,377 km<sup>2</sup>, fica 31,35 km da capital. Faz limite

---

<sup>15</sup> O **Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social - IPARDES** é uma instituição de pesquisa vinculada à Secretaria de Estado do Planejamento e Coordenação Geral - SEPL. Sua função é estudar a realidade econômica e social do Estado para subsidiar a formulação, a execução, o acompanhamento e a avaliação de políticas públicas. [www.ipardes.gov.br](http://www.ipardes.gov.br) Acesso em agosto de 2016

com Araucária, Curitiba, Mandirituba e São José dos Pinhais. Quanto à economia, consta, em primeiro plano, a plantação de milho, seguida da plantação de soja e feijão; a criação de bovinos, equinos, ovinos, suínos e em grande escala a criação de galináceos (IPARDES, 2016).

Segundo Barbosa e Zonta (2000), o primeiro registro comprovado sobre o território do Município foi em 1690, quando João da Veiga Coutinho, da Matriz do Rio de Janeiro, autorizou a construção da Capela do Senhor Bom Jesus dos Perdões. Formaram-se assim duas fazendas, uma denominada Capocu (aldeamento indígena) e a outra Águas Belas (São José dos Pinhais). (BARBOSA; ZONTA, 2000, p. 12).

Ainda conforme Barbosa e Zonta (2000):

Os primeiros fazendenses foram os índios tupis-guaranis, que habitavam toda região de Curitiba. Eram do tronco da nação caingangue, e tal comprovação se faz ao se verificar a denominação de muitos locais e de plantas nativas, uma mistura do grupo linguístico gê dos caingues e do tupi, do indígena sul-litorâneo. (BARBOSA; ZONTA, 2000, p. 13).

Não podemos deixar de mencionar um pouco da história e realidade do município de Fazenda Rio Grande que vem de encontro com questionamentos da Educação do Campo (desvalorização dos sujeitos do campo, fechamento de escolas, falta de políticas públicas voltadas ao campo, visão que a área urbana é melhor de se viver, no que diz respeito às condições de moradia, acesso ao emprego, e outros.). O município encontra-se nas últimas décadas com um crescimento absurdo da população em geral, conseqüentemente esse crescimento, vem “acabando” com a área rural. No final da década de 90 a população seria de 70.000 habitantes, atualmente são mais de 100.000 habitantes<sup>16</sup> Isso mostra a proporção no crescimento. Sendo assim, o município seria uma das cidades do Paraná com maior crescimento populacional nos últimos anos.

Em 1990, Fazenda Rio Grande – Município objeto de estudo desta pesquisa - emancipou-se de Mandirituba. E em 1991, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, por meio do censo, apontou que a população do recém-criado município de Fazenda Rio Grande era de 24.750 habitantes. Pode-se perceber que após duas décadas o município apresentou um

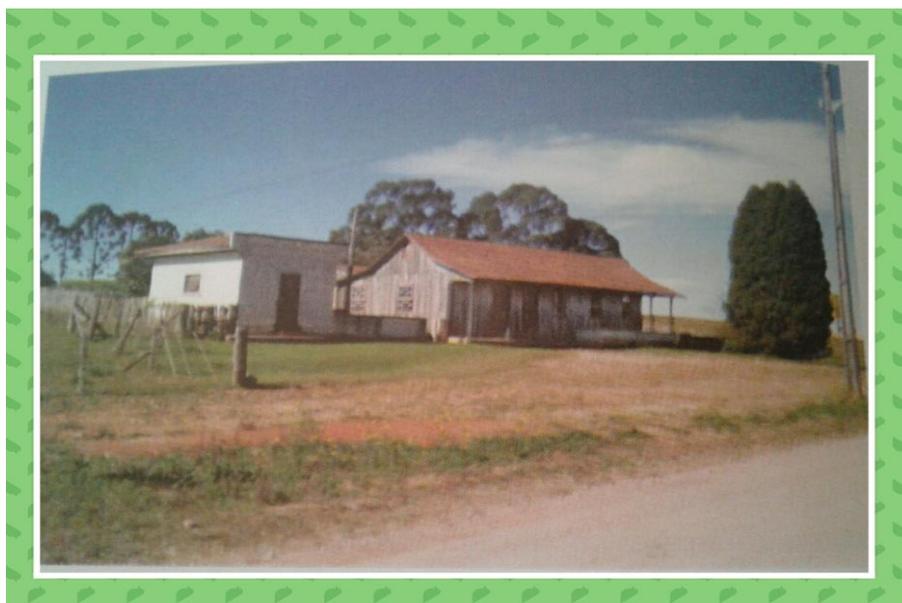
---

<sup>16</sup> . Dados coletados em entrevista com o prefeito de Fazenda Rio Grande e dados coletados a partir da dissertação de Ednelson Sobral,

crescimento populacional na ordem de 230%. (SOBRAL, Ednelson Queiroz, 2016, p.14)

Para demonstrar a transformação no Município, é só observarmos as Figuras 3 e 4 que mostram a mesma propriedade no intervalo de 6 anos.

FIGURA 3 - ARMAZÉM DA CHIQUITA



FONTE: BARBOSA E ZONTA/2000

FIGURA 4 - SHOPPING CASTELO



FONTE: [www.fazendariogrande.pr.gov.br](http://www.fazendariogrande.pr.gov.br). Acesso em abril de 2016

Alguns fatores determinam o processo do crescimento acelerado da população

de Fazenda Rio Grande, sendo eles: o crescimento industrial e comercial, e a sua consequente expansão física e populacional, além do rápido acesso pela BR 116 a partir da integração do transporte coletivo, e as próprias condições físicas e estruturais, apesar de poucos anos de emancipação política. (Fazenda Rio Grande, 2015)

Atualmente, o Município de Fazenda Rio Grande dispõe de vinte (20) escolas municipais com aproximadamente, 10.000 matrículas. Sendo uma Escola do Campo com 50 (cinquenta) matrículas e 9 (nove) Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs), com 3.797 crianças matriculadas, um Centro Municipal de Atendimento Educacional Especializado (CMAEE), com atendimento de fonoaudiologia, psicologia, psicopedagogia, atendimento especializado na área da surdez e visual, estimulação essencial e precoce, psicomotricidade e avaliação psicoeducacional. (Plano Municipal de Educação/2015).

O Município possui ainda um núcleo urbano novo, desmembrado em 1991, porém com acréscimo populacional evidente, sendo assim a área rural do município vem sofrendo transformações. A partir da década de 90, no município de Fazenda Rio Grande, existiam sete escolas rurais, as quais eram: Escola Rural Municipal João Ferreira da Rocha, situada na comunidade Campo da Cruz, fechada em 07/08/2009; Escola Rural Municipal Padroeira do Brasil, situada na Fazenda Iguaçu, fechada em 18/03/2009; Escola Rural Municipal Parque Verde, situada no Bairro Estados, fechada em 10/07/2008; Escola Rural Municipal Santo Antônio, situada na comunidade Santo Antônio, fechada em 18/03/2009; Escola Rural Municipal Nery Rieke, situada na comunidade Rio Abaixo, fechada em 01/09/2003; e, Escola Rural Municipal Francisco Quirino Machado, situada na comunidade de São Sebastião, atualmente não é considerada pelo município como escola rural, porém possui o cadastro no MEC como rural e a Escola Rural Municipal Senador Alô Guimarães, situada na comunidade do Passo Amarelo, que atualmente possui a nomenclatura de Escola do Campo.

Quanto às comunidades rurais existentes no município de Fazenda Rio Grande são: Campo da Cruz, Campo do Rio, Samambaia, São Sebastião, Fazenda Iguaçu, Rio Abaixo e a comunidade onde a escola pesquisada está inserida, Passo Amarelo. Ao pesquisarmos sobre a comunidade Passo Amarelo, ouvindo os sujeitos que ali vivem e buscando referências no livro Fazenda Rio Grande de Barbosa e Zonta (2000), alguns

fatos da história coincidem, outros não.

### 3.3.2 A Comunidade Passo Amarelo

Segundo Barbosa e Zonta, a comunidade é organizada em 1912, a partir de famílias ucranianas que chegaram da Europa depois da Primeira Guerra Mundial. Dentre elas, são citadas as famílias Baran e Bescorovaine. (BARBOSA; ZONTA, 2000, p.39). O Senhor Valmir Antônio Roik, morador da comunidade, nos relata que além dessas famílias, também haviam outras, Corol, Pintos e Abreu.

O nome dado a essa comunidade refere-se à situação de que os moradores teriam que atravessar uma lagoa amarela (Passo) para chegar à localidade, ou seja, Passo Amarelo. Antes, chamava-se Campestre dos Pintos. (BARBOSA; ZONTA, 2000, p. 42). Segundo o Senhor Valmir Antônio Roik:

*O nome Passo Amarelo vem de um fato que acontecia em dias de chuva, naquela época no início a que me passaram uns 60 a 80 anos atrás era chamada “Colônia dos Pintos” devido a uma família que morava na localidade cujo sobrenome era “Pintos” daí (sic) então se chamava “colônia dos Pintos”. Vamos então pra Passo amarelo, naquela época o povo andava mais apé (sic) por condições financeiras os mais ricos quase milionários andavam de bicicleta, não tinha ruas eram só carreiros ou trilhas e chamavam naquela época também de “passo” onde as pessoas passavam, esse córrego que corta a comunidade quando chovia a água (sic) ficava amarela e as pessoas passavam pelas trilhas para ir de um lado a outro como eles diziam Passo que cortava o córrego, as pessoas vendo aquela água amarela em dias de chuva começaram a dizer passei no Passo Amarelo e daí foi ficando e se dando o nome de Passo Amarelo que até hoje muita gente não sabe. Essa foi a origem do nome da localidade segundo meu pai Lauro Roik. (Passo Amarelo, maio de 2016)*

Quando lemos o relato desse Senhor, vemos a importância que é ouvir esses sujeitos. Lembramos aqui, que essa escrita faz parte da pesquisa, na qual a autora enviou um questionário para todas as famílias dos alunos, para que escrevessem a história da comunidade, como era viver nesta comunidade, quais os trabalhos desenvolvidos na comunidade, suas inquietações quanto a falta e/ou a precarização de políticas públicas para a comunidade e como eles acreditam que está sendo o desenvolvimento de seus filhos no que tange a aprendizagem nessa escola.

Os documentos recebidos, um total de vinte e três questionários realizados com as famílias dos alunos, são de extremo valor para afirmar a vivência e

principalmente a valorização desses sujeitos do campo.

Voltando a comunidade Passo Amarelo, é visível a descendência Ucraniana, que aparece nos costumes, nas comidas típicas (Kutiá, Varéneke ou Perohê, Holubtsí, Borsch) e na cultura em geral. No aspecto religioso a religião predominante é a católica, seguido pela religião evangélica. Também é importante mencionar a cultura de Benzedeiras, pois as pessoas recorrem a elas para buscar a cura, alívios para as dores e muitas vezes para pedir a benção divina. Seguem figuras que mostram as influências religiosas na comunidade, que contribuem para entendermos mais sobre a cultura.

FIGURA 5 - IGREJA SAGRADO CORAÇÃO DE JESUS



FONTE: MAIARA FRANCO RODRIGUES, 2015

A figura 5 retrata a Igreja Sagrado Coração de Jesus, onde o rito é realizado com costumes ucranianos, com toda a celebração na língua ucraniana e com o padre dando as costas para os sujeitos. É nessa igreja que ocorre a festa tradicional da comunidade, duas vezes ao ano, no mês de março e no mês de setembro, com suas comidas típicas e tradicional bingo com prêmios.

Ao questionarmos os alunos da escola e seus responsáveis sobre essas grandiosas festas, verificamos que a maioria deles ajudam na realização da mesma,

organizando um grande coletivo para que a festa seja bem-sucedida. Porém, percebemos também que alguns sujeitos não participam do dia da festa por questões econômicas.

FIGURA 6- CEMITÉRIO DA COMUNIDADE



FONTE: MAIARA FRANCO RODRIGUES, 2015

Ao lado da igreja (figura 5) existe o cemitério da comunidade (figura 6). O mesmo foi criado no início do século XX. Antes de sua existência, as pessoas que faleciam, eram enterradas no cemitério mais próximo, em Campo Largo ou na comunidade Diamante em Mandirituba (BARBOSA, ZONTA, 2000, p.73).

O Cemitério da Comunidade Passo Amarelo continua em funcionamento, não havendo custo algum, sendo assim, muitas pessoas carentes do Município de Fazenda Rio Grande são enterradas nessa comunidade. Consideramos importante mencionar o mesmo, pelas histórias que os sujeitos da comunidade contam, principalmente das histórias de fantasmas, lobisomem, bruxas, mula sem cabeça, boitatá e outras, onde juram ter visto esses “seres” próximos ao cemitério. E as crianças também afirmam também terem visto.

Arroyo (2010), nos chama a refletir sobre a cultura nas escolas, nesse sentido percebemos que a cultura ucraniana não aparece muito na Escola Municipal do Campo

Senador Alô Guimarães. Mas, quando os alunos são questionados, eles mencionam as manifestações culturais ucranianas. Percebemos então, que essa cultura pode e deve ser incluída no currículo, não apenas em um dia diferente, como festas e apresentações, mas como identidade desses sujeitos, seus valores, suas linguagens, ou seja, deve-se articular a cultura deles com o conhecimento para além do cotidiano, como um símbolo de luta coletiva por exemplo. Como afirma Arroyo (2010, p. 49) “A riqueza está no uso dos símbolos, nos gestos, nos corpos, nas bandeiras, na linguagem, nas músicas, nos silêncios. Uma pedagogia que está totalmente ausente das escolas. A escola é fria, não há tempo para a cultura”.

FIGURA 7 - IGREJA ASSEMBLEIA DE DEUS (CONGREGAÇÃO GILEADE)



FONTE: A AUTORA/2015

Retomando as imagens, na figura 7, observamos um templo da Igreja assembleia de Deus, que nos faz refletir sobre as mudanças no que diz respeito à religiosidade, principalmente, com os jovens da comunidade. Consideramos ser importante mencionar, porque o cotidiano das crianças também sofre mudanças, como na alimentação, nos costumes, nas vestimentas, entre outros. Compreendemos e discutimos na escola a presença das diferenças, sempre buscando o respeito em relação a elas, ocorrendo muita conversa com os responsáveis dessas crianças, que também respeitam os conteúdos propostos na escola, principalmente no que tange às áreas do conhecimento Educação Física e Arte.

É nessas áreas do conhecimento Educação Física e Arte, que os conteúdos

como: dança, teatro, música, brincadeiras, entre outros, são retratados a partir da cultura, ou seja, são trabalhadas todas as manifestações culturais existentes no Brasil e na comunidade, e os responsáveis das crianças respeitam todo esse trabalho que envolve a escola.

No início desta seção, transcrevemos o Hino de Fazenda Rio Grande, onde encontramos indícios sobre o trabalho dos sujeitos no campo. Nele podemos observar tanto no refrão do Hino, quanto nas imagens da comunidade Passo Amarelo que uma das principais fonte de renda nessa comunidade, advém das olarias (fábricas de tijolos). Conforme observamos na figura 8:

FIGURA 8 - ALGUMAS OLARIAS DA COMUNIDADE PASSO AMARELO



FONTE: MAIARA FRANCO RODRIGUES/2015

Nas olarias a maioria dos sujeitos (homens) da comunidade é trabalhador assalariado. Eles possuem diversas tarefas, como: carregar a matéria prima (areia, argila negra, argila branca, lenha para “queimar” os tijolos) para a fabricação, carregamento dos produtos nos caminhões e transporte para as lojas e ou propriedades, onde são vendidos. Essas olarias são das famílias tradicionais do lugar, Roik, Corol, Cogute e outras.

A partir das constatações sobre o trabalho nas olarias, refletimos com Arroyo (2010) sobre a matriz pedagógica trabalho. Arroyo afirma que “o ser humano

vai se produzindo como humano na medida em que produz e transforma a realidade através do trabalho” (2010, p.40). Assim, ressaltamos que esses sujeitos que trabalham nas olarias, são sujeitos em transformação que possuem conhecimentos, cultura e crenças a partir do trabalho. A constante transformação é uma realidade, pois nessas olarias fica evidente a mudança na tecnologia, nos maquinários, e outros. Ou seja, a transformação para esses sujeitos não é só no conhecimento, mas na relação com o espaço, com o social e principalmente com a luta por melhores condições trabalhistas.

Além do trabalho nas olarias, a agricultura é uma marca dessa realidade, com o cultivo de milho, feijão, batata, mandioca, batata-salsa, cebola, temperos em geral, feijão, milho, frutas (morango, mimosa, ameixa, pêssego, caqui, figo, entre outras). Esses produtos são comercializados, e também utilizados para a subsistência. Como nos afirma os sujeitos que vivem na comunidade:

*“Trabalhos feitos pela comunidade são nas plantações de verduras legumes e grãos, ainda temos olarias de tijolos” (Beatriz L. M. Mayevski);*

*“tem (sic) poucas pessoas que ainda se mantêm da agricultura. Algumas famílias trabalham em olaria minha família trabalha na fábrica de tijolos”.* (Ivanilda Corol);

*“Os trabalhos da comunidade são mais lavouras, é olarias, na lavoura são produzidos ortaliças (sic) e legumes em geral. Nos olarias são fabricados tijolos.”.* (Joana )

*“Aqui a grande parte dos moradores trabalham com olarias ou na agricultura que é o nosso caso”.* (Katia Paes Lemkuhl).

Na escrita dessa mãe, visualizamos outros tipos de trabalho, como o de pedreiro, carpinteiro, servente de pedreiro.

*“os (sic) trabalhos que são desenvolvidos nessa comunidade são agricultor, Pedreiro, carpinteiro, servente Pedreiro, etc.”* ( Elaise de Abreu Martins)

Em outra escrita, observamos que muitas pessoas que vivem na comunidade, precisam sair dela, para trabalhar, principalmente na área urbana do próprio município ou na cidade de Curitiba. Que seria o caso principalmente das mulheres.

*“Passo Amarelo é conhecido como área rural, mas são muito poucos os que*

*cultivam alguma coisa, acho que falta apoio da parte da prefeitura, e com isso as pessoas tem que sair trabalhar fora". (Daniele Alves de Lima).*

Segundo dados do IPARDES (2016), no Município de Fazenda Rio Grande, a população total é de 92. 204 habitantes, sendo 5. 747 na área rural. A produção agrícola no município advém dos produtos: batata-doce, batata-inglesa, cebola, feijão, fumo, milho, soja, mandioca, melancia, pera e pêssego. Possui rebanho de bovinos, suínos, equinos, galináceos. E conta com a produção de ovos de galinha e codorna, mel de abelha, leite e lã.

Na comunidade Passo Amarelo, encontramos criações de gado, porcos, aves como: galinha, pato, peru, gansos, é comum a produção de leite e ovos. Alguns são comercializados, mas na sua maioria essa produção é utilizada para a subsistência. Também há moradores tradicionais do lugar (pequenos proprietários) que alugam seus terrenos para a plantação de soja. Segundo IPARDES (2016), são 183 estabelecimentos agropecuárias na área rural do Município de Fazenda Rio Grande, sendo que 8 são arrendados, porém na comunidade esses dados são questionáveis, pois muitos proprietários arrendam suas propriedades apenas com contrato verbal, e na sua maioria para plantação de soja e camomila.

A comunidade possui algumas chácaras, cujos proprietários não vivem na mesma, apenas a utilizam como lazer, sendo assim, contratam pessoas para trabalharem como chacareiros. Esses chacareiros levam sua família para morarem na chácara, normalmente deixam as mulheres para os afazeres e conseguem outros trabalhos, nas olarias, no corte de madeira, ou seja, trabalhos que precisam de mão de obra.

Constatamos nos vinte e três questionários enviados pela autora e respondidos pelos familiares dos educandos que não ocorreu nenhum relato desse tipo de trabalho, exatamente por serem as mulheres que fazem o trabalho de chacareiro. As pessoas que normalmente trabalham nessas chácaras, são pessoas vindas de fora da comunidade, que procuram a escola para matricular seus filhos. Sendo assim, há uma rotatividade de matrícula na escola, por conta desses sujeitos que ficam pouco tempo nessas propriedades e retornam para seus antigos endereços.

Segue imagens de outros tipos de trabalho desenvolvidos na comunidade Passo Amarelo. Observamos a criação de animais, criação de gado, produção leite e seus derivados, plantações de feijão e milho, (que são os mais comuns na comunidade). Encontramos também muitas hortas, nas pequenas propriedades e nas chácaras.

FIGURA 9 -TRABALHOS DESENVOLVIDOS NA COMUNIDADE



FONTE: A AUTORA/2016

Outro fato que vem acontecendo atualmente é a divisão e venda de propriedades maiores, cujos donos herdaram dos pais, ou seja, essa grande propriedade acaba sendo dividida em pequenas propriedades e, na maioria das vezes compradas por pessoas da área urbana. Segue a figura de uma propriedade que antes pertencia à família Baran.

FIGURA 10 - PROPRIEDADE DESMEMBRADA EM PEQUENAS PROPRIEDADES COM DIFERENTES DONOS



FONTE: A AUTORA/2016

Segundo Fernandes (2008), constatamos aqui o “fim do campesinato”, uma vez que o território camponês sofre mudanças. Neste território da imagem acima, observamos que não há nenhum tipo de plantação, nem para a subsistência. Seus donos compram esses terrenos por questões econômicas, ou seja, pelo baixo preço e sem nenhuma documentação, apenas por acordo verbal, não respeitam o ambiente, jogam “lixo” em buracos ou queimam, prejudicando o meio ambiente. Acreditamos que o fim do campesinato não se dá apenas pela presença do agronegócio e sim pela nova estrutura dos territórios, dos novos sujeitos que buscam o campo para viver. Como neste caso, essas famílias se sustentam com um comércio pequeno de bebidas e jogos (bar).

Constatamos então, que a comunidade vem se modificando no decorrer dos anos, e as pessoas que vivem nela sofrem muito com o descaso do poder público. Nas escritas desses sujeitos identificamos a precariedade das políticas públicas e porque não dizer a falta das mesmas.

*As coisas são mais complicadas pois não tem ônibus o dia todo, somente 3 vezes ao dia, tendo que os moradores se deslocarem para Fazenda Rio Grande para fazer as coisas, pois aqui não tem mercado, farmácias, lojas, correio, etc. A saúde também é precária, pois não tem um posto de saúde, tendo que vim ao médico duas vezes por mês, e atender a comunidade em uma salinha na escola. [Sandra M. Kogute Machado]*

*O único problema da comunidade é o esquecimento das autoridades, principalmente com a segurança e com as estradas. [Katia Paus Lemkuhl]*

*Falta também nessa comunidade um posto de saúde, as pessoas tem que sair longe para pegar uma consulta, e quem não tem carro sofre ainda mais. Daniele Alves de Lima]*

*O que falta na comunidade em 1º lugar é segurança o que não tem posto de saúde que não tem. Fautam também melhorias nas estradas e iluminação pública que é muito ruim. Tem mais uma reclamação que falta, é sobre a linha de onibus só tem tres horarios um as 5;30 Hr. Um 12;3 o ultimo as 6;00 da tarde e nos domingos não tem onibus e nem nos feriados. [ Sr. Santos Dramboski]*

É evidente nestes escritos, a falta de políticas públicas para os povos do campo. No cenário atual, a realidade do campo ainda sofre com a discriminação, a desvalorização dos sujeitos, pois ainda se acredita que eles não precisam de estudo, para executar seu trabalho. Esquecem que o campo é vivo, com sujeitos pensantes, que podem transformar a sociedade capitalista.

A luta por muitas outras conquistas, como: a volta do ônibus equipado especialmente para o atendimento médico da comunidade, outra grande conquista em 2015, mas que, em 2016, foi retirado da comunidade por motivos até hoje não explicados. Sendo assim, foram alguns meses sem atendimento médico na comunidade, até a escola ceder novamente um espaço para o mesmo, pois sabemos da importância desse atendimento, mesmo que seja uma vez na semana (terça-feira), pois a unidade de saúde mais próxima é na comunidade São Sebastião.

Ressaltamos a importância das discussões sobre a historicidade da comunidade e das vozes nela encontrada, porque para a prática pedagógica desenvolvida pelos educadores da Escola Municipal do Campo Senador Alô Guimarães é o ponto de partida dos questionamentos para a emancipação desses sujeitos.

### 3.2.3 A Escola Municipal do Campo Senador Alô Guimarães

A primeira escola da comunidade, chamada Escola Rural Osvaldo Cruz, foi

criada em 1972, num terreno doado pelo Senhor Miguel Corol, escola esta, de madeira, com apenas uma sala de aula. Em 1985 foi inaugurada uma nova escola chamada Escola Rural Municipal Senador Alô Guimarães que possui prédio em alvenaria, com duas salas de aula, dois banheiros, sendo um masculino e outro feminino, e uma cozinha. Em sua inauguração, toda a comunidade presente, as figuras públicas da época, excelentíssimo Prefeito de Mandirituba Geraldo Cartário e o próprio Senador Alô Guimarães (ao qual se dá o nome da escola), a professora Catarina e a presença do Padre da região, como nos mostra a figura 11.

FIGURA 11 - INAUGURAÇÃO DA ESCOLA EM 1985



FONTE: PROFESSORA CATARINA BARAN/ 1985

Na figura 12, observamos a Escola Municipal do Campo Alô Guimarães, em 2014 e em 2016. Esta escola sofreu uma revitalização no ano de 2015. Mudança esta, resultado da luta da comunidade. Posteriormente, nesta dissertação, trataremos sobre a resistência ocorrida na escola.

FIGURA 12 - MUDANÇA OCORRIDA NA ESCOLA



FONTE: A AUTORA 2014/2016

A Escola Municipal do Campo Senador Alô Guimarães, desde a sua inauguração, conta com a mesma quantidade de sala de aula, porém com um banheiro para os funcionários e um depósito. Nos primeiros anos de funcionamento possuía mais de 70 crianças conforme registro de livro de classe da época. No decorrer dos anos, fica evidente a diminuição dos alunos.

A partir de 2010, observamos que a quantidade de matrículas não diminuiu isso se dá pelo esforço com a qualidade de ensino que vem sendo desenvolvido nesta escola juntamente com a comunidade. É importante ressaltar esses dados uma vez que as escolas localizadas no campo e com classes multisseriadas sofrem um processo inverso, ou seja, de diminuição de matrículas muitas vezes ocasionando o fechamento e a nucleação dessas escolas.

No ano de 2010 eram 26 matrículas, divididas em duas turmas do Ensino Fundamental, 1ª, 2ª séries à tarde e 3ª e 4ª séries de manhã. Em 2011 eram 28 alunos, sendo organizados em 1ª e 2ª séries à tarde e de manhã com 3ª e 4ª séries. Em 2012 a pedido da comunidade a escola começou a ofertar também a Educação Infantil com 7

crianças. Mas para atender a Educação Infantil houve a necessidade de organizar todo Ensino Fundamental do 1º ano até ao 5º ano na mesma sala de aula, pois neste ano o trabalho ainda era unidocente. Com essa organização, o trabalho da professora ficou muito difícil, na sala de aula já havia 29 alunos, totalizando assim, 36 alunos neste ano.

A partir de 2013, a escola vem junto com a comunidade, conseguindo muitos avanços, sendo o principal deixar de ser unidocente, contando com duas professoras. Neste ano possuía 38 matrículas divididas em três turmas, sendo 9 na Educação Infantil. O Ensino Fundamental de 1º, 2º e 3º anos com 19 alunos e 4º e 5º anos com 10 alunos. Em 2014, haviam 39 matrículas, seguindo a mesma organização do ano anterior, com um aluno a mais na Educação Infantil.

Em 2015, a escola novamente mudou sua organização, devido ao início dos estudos desta autora como mestranda em educação. Para a autora sair da escola e frequentar a Universidade, foi necessária uma organização com três professores, no qual a professora que inicia seus trabalhos encontra muita dificuldade na organização da turma multisseriadas. Neste mesmo ano a escola inicia sua revitalização, possuindo duas salas de aula, uma sala de planejamento para os professores, um banheiro masculino e um feminino, um banheiro para os adultos, uma cozinha, um depósito. Na área externa, um parquinho com brinquedos novos, um campo de futebol e um espaço físico aberto para outras brincadeiras. Atualmente a escola é cercada com um alambrado de ferro, que foi tirado de outra escola que foi murada.

Na figura 13, vemos a Escola Municipal do Campo Senador Alô Guimarães antes da revitalização, em 2015. A falta do olhar perante o poder público do Município com essa escola que há muito tempo não recebia uma reforma, é visível.

FIGURA 13, 14, 15 - ANTES DA REVITALIZAÇÃO, DURANTE A REVITALIZAÇÃO E DEPOIS DA REVITALIZAÇÃO



FONTE: A AUTORA/2014

Constatamos a partir destas figuras a precariedade na estrutura física da Escola Municipal do Campo Senador Alô Guimarães. Nas salas de aulas haviam goteiras nos dias de chuva, não haviam cortinas, sendo assim, nos dias ensolarados os alunos afastavam as carteiras para onde tinha sombra, dificultando a organização da sala de aula. A água do poço artesiano da escola não era potável, com um odor forte, cor amarelada, utilizada apenas para fins de limpeza de banheiros e da escola como um

todo, precisando vir da Prefeitura água potável em galões. As janelas muitas estavam quebradas, ocasionando muito frio nos dias de inverno. As carteiras, armários estantes, estavam muito velhas, materiais existentes desde a inauguração, sendo assim, também eram precários.

Enfim, aqui percebemos que a precariedade da escola conta como um determinante forte para a aprendizagem dos alunos, eles não gostavam da escola, achavam “feia” e principalmente tinham vergonha de contar para as outras pessoas que estudavam nesta escola.

Na figura 14, o momento da revitalização, apenas as paredes e janelas permaneceram. No ano de 2015 iniciou-se um trabalho de revitalização da Escola do Campo Municipal Senador Alô Guimarães, acontecimento que a comunidade acredita ser de extrema importância, porque afirma a presença do poder público e principalmente que acaba com a discussão sobre o fechamento da escola que todo início de ano acontecia.

A revitalização foi muito esperada pela comunidade, porém ocorreu alguns contratemplos, a comunidade decidiu em deixar os alunos na própria escola no momento da revitalização, acreditavam que se tirassem os alunos da escola, os mesmos nunca voltariam. Sendo assim, foram 6 meses de algumas dificuldades, como: muito barulho, junção das turmas na mesma sala, a Educação Infantil, ficou na sala pequena que era utilizada como depósito, o médico deixou de atender a comunidade porque não havia sala para as consultas, no pátio da escola havia muito entulho, o cuidado com os alunos precisava ser dobrado na hora do intervalo, entre outros.

Enfim, foram dias turbulentos que ocasionaram problemas no ensino-aprendizagem, os alunos não conseguiam se concentrar por conta do barulho e muitos ficaram doentes, por conta do pó que a construção ocasionava. Mas, a opinião da comunidade no momento foi respeitada, que era de manter os alunos na escola durante a revitalização.

A figura 15, nos mostra a escola revitalizada, acontecimento possível graças a luta coletiva da comunidade. Após a revitalização, os alunos puderam desfrutar de tudo novo, carteiras, armários, parquinho e outros. A Escola Senador do Campo Alô Guimarães ficou irreconhecível, os alunos sentiam orgulho em estudar na escola. A

revitalização foi muito importante não só para os alunos quanto também para toda a comunidade. Os sujeitos que vivem na comunidade Passo Amarelo vinham até a escola só para olhar e tirar foto. Todos acreditavam que a partir dessa conquista a comunidade e a escola iniciaram um trabalho de reconhecimento perante a Prefeitura Municipal. Acreditam que tudo pode ser melhorado e conquistado.

Outra reivindicação para a escola, que parte não apenas dos professores, mas de toda a comunidade é a presença de um responsável pela mesma, que faça o trabalho burocrático e pedagógico, um gestor/pedagogo, que apoie pedagogicamente os professores e no atendimento necessário para os pais e responsáveis dos alunos. Outro problema na Escola Municipal do Campo Senador Alô Guimarães é que ela não possui telefone, internet, ou seja, não possui nenhuma forma de comunicação com as famílias e ou a Secretaria Municipal de Educação, o que ocasiona muitos problemas como: a segurança dos funcionários e alunos, a dificuldade de comunicação em uma emergência, principalmente com aluno se sentindo mal, no aviso de alguns assuntos emergentes como o atraso do ônibus, cancelamento de formações, passeios, entre outros.

A Escola do Campo Municipal Senador Alô Guimarães possui desde o ano de 2012, a Associação de Pais Mestres e Funcionários (APMF), ou seja, a comunidade escolar é responsável pelas verbas destinadas à escola, são eles que fazem reuniões e discutem como utilizar essas verbas. Antes disso, a verba era direcionada para a Prefeitura Municipal, e com a mesma só poderia ser adquirido nas despesas de capital e custeio, por empresas licitadas pela prefeitura. Desde 2012, a escola possui autonomia na escolha de produtos e onde quer comprar. Tal prática é fundamental para reforçar o poder de decisão e de autonomia da escola.

Observamos que o trabalho coletivo entre os sujeitos envolvidos com a escola é de extrema importância. É a partir dessa coletividade, da valorização, das vozes desses sujeitos que podemos transformar a realidade que nos cerca.

E é a partir desse contexto de conhecer a realidade que cerca a escola que podemos criar possibilidades na prática pedagógica para transgredir o modelo seriado urbano de ensino.

## **4 A PRÁTICA PEDAGÓGICA COMO POSSIBILIDADE DE TRANSGRESSÃO NA ESCOLA MUNICIPAL SENADOR ALÔ GUIMARÃES**

Neste capítulo trazemos as práticas pedagógicas desenvolvidas na Escola Municipal do Campo Senador Alô Guimarães como possibilidades para a superação do modelo urbano de ensino, a partir da realidade empírica articulada com ciclo de formação humana e temas geradores com respeito à heterogeneidade dos sujeitos e suas subjetividades.

### **4.1 A PRÁTICA PEDAGÓGICA COMO REALIDADE EMPÍRICA**

Ao tratarmos da prática pedagógica como possibilidade de transgressão do modelo seriados urbanocêntrico é necessário compreender a vivência dos docentes nas turmas multisseriadas, pois é a partir dos questionamentos vividos como professora que se inicia a busca para essa transgressão.

Quando iniciamos a trajetória profissional na Escola Municipal do Campo Senador Alô Guimarães no final do ano de 2010, a partir do convite da Secretaria Municipal de Fazenda Rio Grande, visualizamos a precariedade da mesma e principalmente a necessidade de uma professora para atender os sujeitos que vivem na comunidade.

Quando pensamos nestes sujeitos, em sua diversidade e na precariedade desta escola, percebemos que era necessário buscar um novo olhar para com esses sujeitos, como nos afirma Arroyo (2010, p. 9) “ Obrigam-nos a redefinir olhares e superar as visões inferiorizadas, negativas, com que em nosso viciado e preconceituoso olhar classificamos os povos do campo”.

A princípio, o grande desafio, era o ensino-aprendizagem com as turmas multisseriadas. E, principalmente, como seria a organização dessas turmas multisseriadas e como desenvolver uma prática pedagógica com as diferentes séries/anos na mesma sala de aula. Fomos orientadas a separar os alunos, olhar os conteúdos propostos da Proposta Curricular de Fazenda Rio Grande, repartir o quadro, tudo nas suas respectivas séries/anos e dar aula.

No início entendemos que havia dificuldade na aprendizagem dessas crianças, após que havia uma defasagem de conteúdo, que eram pensados sempre na

perspectiva da lógica seriada, lógica que os professores estão acostumados, como modelo de escola. Existem conteúdos específicos para cada ano/série, então visualizávamos as dificuldades como defasagem desses conteúdos, uma vez que os alunos nunca tinham ouvido falar dos mesmos.

Sendo assim, constatamos a importância da formação continuada para os professores, sendo que justo naquele momento emerge uma oportunidade essencial para a autora, que é a participação do projeto Edital 038/2010<sup>17</sup>, que oportunizou um grande aprendizado sobre as temáticas Educação do Campo e Classes Multisseriadas. Conforme relata Rodrigues: “Nunca pensei que era tão difícil dar aula para classe multisseriada. Percebi então que, precisava conhecer mais sobre o assunto”. (RODRIGUES, 2016, p. 296).

Nos dois primeiros anos, o trabalho como professora foi unidocente, desenvolvendo todo o trabalho da escola, desde a docência, parte burocrática como: referente às matrículas, às reuniões com a comunidade, pedidos da alimentação e escritório, entre outros. A vivência como professora desta escola no início não foi nada fácil e o apoio da comunidade foi fundamental.

Em 2013, com muito diálogo com a Secretaria de Educação do Município, a escola conseguiu mais uma professora. Essa professora possui graduação em Pedagogia e não mora na comunidade. Quando questionada sobre Educação do Campo e sobre classes multisseriadas, a mesma nos relata muitas dificuldades e é visível o desconhecimento sobre essa realidade.

Para detalhar esse relato, serão utilizados nomes fictícios para referir-se às professoras, assim, não as prejudicaremos, porque visualizamos certo desconforto ao relatar as questões da escola no que diz respeito aos seus problemas.

*Trabalhar nesta escola, é muito solitário. Não temos muito apoio da secretaria de educação, trabalhar com classes multisseriadas também é difícil, a gente não sabe como fazer com o currículo, é muita coisa pra (sic) fazer, livro de registo de cada turma, se tiver alguma dúvida é necessário*

---

<sup>17</sup> A realidade das escolas do campo na Região Sul do Brasil: diagnóstico e intervenção pedagógica com ênfase na alfabetização, letramento e formação de professores. Trata-se de um projeto em rede, que envolve a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), a Universidade Estadual de Pelotas (UFPEL) e a Universidade Tuiuti do Paraná (UTP), no qual, foram selecionadas escolas localizadas no campo, com baixo IDEB (índice de desenvolvimento da Educação Básica)

*aguardar a presença deles na escola, até lá fica por isso mesmo. A comunicação com a secretaria é difícil, não temos telefone só o público, que sempre está estragado, se uma criança passa mal, não temos como levar pra (sic) casa e nem falar com os pais. (Professora Ana).*

A fala da professora Ana, nos remete a discussão que Hage (2010) nos traz sobre essas escolas públicas localizadas no campo. Segundo o autor, elas são esquecidas pelas Secretarias de Educação. A falta de apoio pedagógico e a falta de uma gestão que represente esta escola são evidentes. (HAGE, 2010, p. 26).

A partir de 2015, para a professora e autora iniciar seus estudos, na Universidade Tuiuti do Paraná, houve a necessidade de uma nova organização na escola. Então, neste ano, a escola passou a contar com 3 (três) professoras, sendo que a professora nova foi contratada pela Prefeitura Municipal de Fazenda Rio Grande. Essa professora possui Ensino Médio (Magistério) e trabalhava anteriormente numa empresa, com funções diferentes de docência.

Quando questionada se conhecia a realidade da escola no que tange à Educação do Campo e Classes Multisseriadas, a mesma disse que nunca ouviu falar. E neste período que trabalhou na escola, até setembro de 2015, teve muitas dificuldades, principalmente na organização do seu trabalho em sala de aula. Como ela mesmo nos diz em sua entrevista.

*Falaram-me que o trabalho nesta escola era fácil, porque eu ia pegar uma turma de manhã que só tem 7 alunos (4º e 5º ano) e uma a tarde de Educação Infantil que só tem 12. Era longe de casa, como eu ia de ônibus escolar, não fazia mal, porque eu não ia pagar a passagem. Cheguei aqui na escola bem nessa época da arrumação da escola, então achei difícil trabalhar aqui, porque eu não sabia como fazer com os alunos, eram poucos, mais era muito difícil, porque tinha que arrumar os conteúdos que eram diferentes de cada ano. E pior, tem conteúdo muito difícil que nem eu lembro como faz e tenho que passar. E ainda não sabia como fazer com a turma da manhã. Fiz uma procura pela escola nos livros que tem aqui, achei esses conteúdos, então comecei a usar esses livros sempre, ficou mais fácil assim. (Professora Márcia. 2015).*

Nesta escrita da professora Marcia, observamos o pensamento da escola como lógica seriada, onde a escola é pensada apenas a partir da sala de aula, na organização por ano/série separadamente, no qual não é pensada nos seus espaços, no seu tempo, na organização social que a cerca.

A partir dos estudos de Hage e a fala da professora Márcia, indica que o

trabalho pedagógico do professor é fragmentado, que os mesmos organizam atividades propostas, avaliações e outros, isolados para cada ano/série, existe uma padronização dos espaços da escola, apenas a sala de aula e conhecimentos pré-definidos para o ano letivo. (HAGE, 2014, p. 1175).

É essa organização da lógica seriada que os professores acreditam que deixa o trabalho mais fácil. Mas como exemplo de docente nas classes multisseriadas, acreditamos que o trabalho pedagógico ficou muito difícil, uma vez que, por meio dele não se consegue dar “atenção” necessária para todas as crianças. E é a partir dessa dificuldade que houve a necessidade de uma prática pedagógica que conseguisse envolver todas as crianças no mesmo espaço e tempo, encontrando caminhos para o ensino-aprendizagem dos mesmos.

Quando a autora pergunta à professora Márcia, que livros ela usa, e por que achou mais fácil utilizar esses livros, a professora responde:

*Veja bem, eu não tenho conhecimento de como fazer na sala de aula com essas turmas e principalmente com essa proposta de Fazenda Rio Grande, é muito conteúdo para essas turmas, fica muito mais fácil com o livro, porque eu escolho o que os alunos vão fazer e consigo registrar tudo no livro de chamada. Assim dá tudo certo, eu dou os conteúdos de cada turma e a secretaria vê que eu dei né. (Professora Márcia.2015)*

Na fala da professora Márcia, percebemos a angústia de ensinar o que está presente na Proposta Curricular do Município. E, principalmente, na dificuldade em organizar o seu trabalho docente. A mesma refere-se a sua turma de 4º e 5º anos, como “as turmas”, ou seja, aqui mostra o entendimento da seriação dessa turma, e ainda afirma que procura os conteúdos nos livros, livros esses que seriam didáticos, destinados aos seus anos respectivamente, 4º e 5º, demonstra também o desenvolvimento do trabalho burocrático, registro no livro de chamada, caderno de planejamento, como ela menciona, uma preocupação somente “para a secretaria ver”.

Sendo assim, identificamos nas falas das professoras a dificuldade encontrada com o trabalho pedagógico nessas escolas. Arroyo (1999) escreve sobre essa dificuldade dos professores, que inicia desde a sua formação. Formação esta, necessária para pensar o campo e os sujeitos que pertencem a essa realidade.

Como os cursos de formação de educadores vão viver intensamente a própria cultura do campo? Como estruturar um currículo de formação de educadores que recuperem, que mantenham ativas as raízes culturais? Como o professor deixar de ser autoritário para ser democrático? Como o professor deixar de ser aquele que mantém a verdade para conviver, trocar experiência, trocar vivências, questionar junto com os outros professores a realidade? (ARROYO, 1999, p. 35).

Pensando no cotidiano de muitas professoras que vivem e se locomovem até essa realidade das escolas públicas do campo brasileiro e na concepção de educação do campo, é necessário pensarmos em alguns encaminhamentos, para uma formação específica para esses sujeitos que encontram muitas dificuldades e que se sentem sozinhas em seus anseios. Uma proposta de formação que seja voltada para a realidade de cada escola e principalmente para a transformação dessa realidade, pensada com os sujeitos que vivem na comunidade, onde a escola está inserida. Como nos afirmam Antunes-Rocha (2009).

A realidade do campo exige um educador que tenha compromisso, condições teóricas e técnicas para desconstruir as práticas e ideias que forjaram o meio e a escola rural. Nesse sentido, as necessidades presentes na escola do campo exigem um profissional com uma formação mais ampliada, mais abrangente, já que ele tem que dar conta de uma série de dimensões educativas presentes nessa realidade (ANTUNES-ROCHA, 2009, p. 395).

A partir dessas reflexões e questionamentos quanto a uma prática pedagógica que envolve todos na sua heterogeneidade e subjetividade, que buscamos transformações para o cotidiano do educador e dos educandos.

Veremos a seguir vários elementos necessários para uma transgressão da lógica seriada que simplificam em: organização do trabalho pedagógico, atividades propostas a partir da prática social, conteúdos significativos, participação dos sujeitos envolvidos com a comunidade, prática pedagógica dentro e fora da escola com temas de estudo e investigações, entre outros. Elementos esses, que podem possibilitar a transgressão da lógica seriada urbano de ensino.

## 4.2 ELEMENTOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA PARA POSSIBILIDADES DE TRANSGRESSÃO

### 4.2.1 O Projeto Político-Pedagógico da Escola Municipal do Campo Senador Alô Guimarães

Caldart, nos traz alguns elementos para a discussão de um Projeto Político-Pedagógico pensado na construção coletiva. São eles: primeiro a identidade dos povos do campo. O Projeto Político-Pedagógico deve ser pensado e construído com os trabalhadores e trabalhadoras do campo, deve respeitar a trajetória de luta dos mesmos das suas particularidades. Segundo, a Formação Humana deve estar vinculada com a Educação do Campo, o que significa compreender o campo brasileiro, a reforma agrária, ter clareza de que concepção de campo queremos, da lógica do agronegócio ou da agricultura familiar. (CALDART, 2008, p. 14). Terceiro, a luta por políticas públicas que garantam o acesso à educação é outro elemento que precisa ser discutido na escola. O direito de a escola ser onde vivem os sujeitos, pensada e vivida com os mesmos. Um projeto de educação elaborado com os sujeitos, não para eles. Ou seja, com políticas públicas construídas pelos povos do campo, que permita a socialização e produção de diferentes saberes. Ouvir os sujeitos é o principal caminho para a construção de uma Escola do Campo, dos seus saberes produzidos a partir da cultura, das vivências, ligadas ao seu trabalho, refletidas com a concepção de campo que queremos. (CALDART, 2008, p.15).

Infelizmente, em muitas escolas localizadas no campo e na escola investigada, o Projeto Político-Pedagógico é um documento construído apenas por pessoas que não conhecem a realidade do campo e das escolas e, principalmente, constituem uma “cópia” de documentos urbanos. Seria então uma das possibilidades para a transgressão do modelo seriado urbano de ensino a construção coletiva desse importante documento, que articulado com teorias pedagógicas, é pensado em termos de uma concepção de ser humano, de um projeto de campo e de sociedade para a Educação do Campo.

A partir desses elementos e do envolvimento e participação do coletivo, podemos pensar na Escola Municipal do Campo Senador Alô Guimarães que vem buscando transformações, uma delas então, é construir o Projeto Político-Pedagógico coletivamente. Iniciou-se esse trabalho no final do ano de 2016, que contou com a ajuda do Núcleo de Pesquisa em Educação do Campo, Movimentos Sociais e Práticas Pedagógicas<sup>18</sup>(NUPECAMP). Além disso, contou com a participação dos educadores, da Secretaria Municipal de Educação e da comunidade onde a escola se insere.

A participação da comunidade foi muito importante nas discussões que envolveram a escola, o que vem acontecendo desde 2010, a partir da luta pelo não fechamento da mesma e por uma educação de qualidade. Acreditamos que ao dar voz para os sujeitos da comunidade para as discussões e questionamentos, os mesmos desenvolvem habilidades para a organização de movimentos que envolvem outros assuntos referentes à comunidade, como falta de segurança, médico para atendimento na própria comunidade, entre outros.

Segundo Hage, quando isso acontece, o modelo seriado urbano imposto nas escolas públicas localizadas no campo com turmas multisseriadas, é discutido, é problematizado, fortalecendo a emancipação dos sujeitos e da escola diante das condições subalternas, clientelistas. (HAGE, 2014, p. 1177)

Ouvir os sujeitos do campo é a chave para um caminho de transgressão, de transformação. A participação da comunidade é vista na escola investigada.

#### 4.2.2 A Participação da Comunidade na Escola Municipal do Campo Senador Alô Guimarães

A comunidade Passo Amarelo onde a escola está inserida é muito participativa, constatamos uma presença muito grande no que diz respeito a reuniões, sejam elas para falar do aprendizado dos seus filhos ou para tratar de outros assuntos referentes à escola. Acreditamos que essa participação ocorre, porque na escola todos falam, todos participam, sem distinção. Uma escola pode transformar a realidade imposta, quando existe essa participação. Hage (2014) também afirma que a participação de todos os

---

<sup>18</sup> O **NUPECAMP** tem pesquisadores que trabalham com a capacitação de professores das escolas do campo, colabora com secretarias municipais de educação e com a Coordenação da Educação do Campo do estado do Paraná.

envolvidos com a escola seria um passo importantíssimo para a superação do paradigma da lógica seriada.

Arroyo contribuiu para nossa reflexão ao afirmar que os sujeitos que vivem no campo são sujeitos de direitos. Sendo assim, os educadores precisam pensar a educação básica com os sujeitos. Considerando que esses sujeitos são sujeitos de histórias, de lutas, de intervenções, como alguém que constrói. (ARROYO, 1999, p. 12-13). Pensando neste contexto, a autora da pesquisa buscou o conhecimento da comunidade, acrescentando meios para o reconhecimento desses sujeitos.

O interessante é que esses sujeitos começaram a lutar por uma escola e uma educação de qualidade, por atendimento médico na comunidade, por mais segurança, mais transporte público e principalmente perderam o medo de falar. Tais constatações são evidenciadas nas figuras 16 e 17 a seguir.

FIGURA 16 - A PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE EM DIFERENTES ATIVIDADES



FONTE: A AUTORA/2016

FIGURA 17 - FIGURA 17- A COMUNIDADE DIALOGANDO COM O PREFEITO E O SECRETÁRIO DA EDUCAÇÃO MUNICIPAL DE FAZENDA RIO GRANDE



FONTE: A AUTORA/2015

É nessas imagens que observamos a participação da comunidade no processo educativo das crianças e nas discussões referentes à escola. Na figura 16 e 17, respectivamente, a comunidade demonstra a presença maciça nos diferentes encaminhamentos da prática pedagógica, ou seja, nas ações desenvolvidas pela escola para a materialização do conhecimento. As imagens retratam dois momentos que envolveram a participação da comunidade, primeiro em discussões voltadas ao combate da Dengue, no qual se mobilizaram para as intervenções na comunidade. E, o passeio realizado no zoológico, após muita pesquisa das crianças com seus familiares dos animais existentes na comunidade e quais gostariam de conhecer. Outra ação que contou com a participação da comunidade foi sobre as diferentes brincadeiras e jogos. A comunidade se mobilizou num final de semana para mostrar as diferentes brincadeiras e jogos (antigos, no seu tempo de infância). Essa ação possibilitou uma socialização entre as diferentes famílias, e o melhor foi a reivindicação por um parquinho novo para a escola e diferentes materiais para as brincadeiras das crianças, cujos pedidos foram atendidos pela Prefeitura Municipal de Fazenda Rio Grande.

Outra importante participação da comunidade foi com as verbas destinadas para a escola que, desde o ano de 2012, é recebida especificamente pela Associação de Pais, Mestres e Funcionários (APMF). Para definir sua aplicação na escola são realizadas

reuniões mensais, em que a comunidade e os educandos participam e discutem o que fazer com as verbas, para a melhoria da escola.

Em uma das reuniões, um fato que ficou marcante para os educadores foi a comunidade dizer ser necessário um micro-ondas para a escola. Eu como educadora questionei no momento o porquê deste micro-ondas uma vez que não era necessário para os educandos. Um sujeito levanta e diz: *“mas professora, meu neto falou que vocês trazem marmita e não tem onde esquentar, então acreditamos que vocês precisam de um micro-ondas para ficar mais fácil para vocês.”* São nestes momentos de coletivo, que observamos que o pensamento não é individualista, mas atende interesse de todos.

Na participação das famílias com a escola, observamos também que eles sabem muito bem questionar sobre o aprendizado das crianças. Quando questionados como está sendo o aprendizado delas, eles acreditam que essa organização por ciclo de formação humana, está sendo muito proveitosa. As crianças aprendem “mais”, mas refletem também a falta de conteúdos mais significativos, à realidade da comunidade, como a necessidade de participação das crianças com o trabalho com a terra, com o plantio, com a agricultura.

Segundo a entrevista oral com as famílias dos educandos quando questionados sobre o currículo para uma escola do campo é visível o entendimento de muitas dessas famílias no que diz respeito à necessidade de articular o trabalho desenvolvido no campo, a cultura e a identidade com os conteúdos propostos. É na escola que buscamos a ampliação da aprendizagem.

#### 4.2.3 A Organização da Sala de Aula da Escola Municipal do Campo Senador Alô Guimarães

A sala de aula é um dos espaços onde se efetiva a prática pedagógica. Pensar na sala de aula de uma escola pública localizada no campo com diferentes idades, níveis, ou seja, na heterogeneidade e subjetividade dos educandos, é pensar em uma organização diferente do que os professores estão acostumados, ou seja, uma lógica seriada urbana de ensino.

Na lógica seriada urbana de ensino a fragmentação é a palavra chave. Ou seja, é fragmentar os alunos, é fragmentar o quadro, é fragmentar as atividades propostas, o

currículo e seus conteúdos, a avaliação, enfim, é pensar nos alunos como sujeitos iguais, que todos aprendem no mesmo espaço e tempo, é nessa lógica que a seriação é imposta nas classes multisseriadas.

Na Escola Municipal do Campo Senador Alô Guimarães, a organização da sala de aula é pensada nos diferentes espaços e tempos, ou seja, não há uma distinção do ano/série dos educandos, os mesmos são dispostos em grupos que se aproximam por suas idades. Como nos mostra a figura 18.

FIGURA 18 - ORGANIZAÇÃO DA SALA DE AULA



FONTE: A AUTORA/2016

Na figura acima vemos a organização da sala de aula, sempre no coletivo. As imagens respectivamente nos mostram que essa organização é pela proximidade de idades, ou seja, por ciclos. Por exemplo, no ciclo II (6 a 9 anos) está sendo realizada a prática pedagógica com as áreas do conhecimento Arte e Educação Física, trabalhando o autorretrato dos sujeitos e jogos e brincadeiras da comunidade.

No ciclo III (10 e 11 anos), as crianças dialogam sobre o trajeto de suas casas até a escola (realizado com o transporte escolar). Relatam tudo o que observam no percurso, a existência da agricultura, as olarias, as plantações para a subsistência, o rio, as casas com suas hortas e pomares, entre outros. Após as reflexões sobre o que viram neste trajeto, fazem a atividade proposta (desenho deste trajeto), afastam as carteiras, utilizando o chão da sala de aula, em grupos, delimitando a responsabilidade de cada

criança na atividade.

No ciclo I (4 e 5 anos), a atividade proposta com diversos livros de literatura infantil, pensados na idade desses sujeitos, realiza-se o trabalho coletivamente com todos os educandos dessa faixa etária.

Sendo assim, relacionamos a prática pedagógica ao que escreveu Arroyo, pois:

Ciclo não é um amontoado ou conglomerado de séries, nem uma simples receita para facilitar o fluxo escolar, acabar com a reprovação e a retenção, não é uma sequência de ritmos de aprendizagem. É mais do que isso. É uma procura, nada fácil, de organizar o trabalho, os tempos e espaços, os saberes, as experiências de socialização da maneira mais respeitosa para com as temporalidades do desenvolvimento humano. (ARROYO, 1999, p.159)

Observamos a organização contrária da lógica seriada urbanocêntrica, os educadores procuram caminhos para a superação desse paradigma, organizando a sala de aula por ciclo de formação humana. Apresentando sempre um coletivo, trabalho pensado nas diferentes idades, na heterogeneidade dos sujeitos. Ou seja, nas turmas como multiidades.

Atualmente, a escola atende 60 alunos, possui a organização nos espaços educativos por ciclo de formação humana. Ou seja, uma turma de Educação Infantil (Ciclo I) com 25 educandos com idades de 4 e 5 anos. Ensino Fundamental (Ciclo II) com 23 educandos nas idades de 6, 7 e 8 anos (1º, 2º e 3º anos) e outra turma do Ensino Fundamental (Ciclo III) com 12 educandos nas idades 9 a 11 anos (4º e 5º anos).

Na sala de aula da escola pesquisada observamos também a autonomia das crianças. Elas transitam pelo espaço, vão ao banheiro, sem pedir para a professora. É realizado muito diálogo com os educandos e os mesmos respeitam os combinados pela turma. Participam efetivamente nas discussões e reflexões, se socializam durante as atividades, ou seja, não existe uma sala de aula “quieta” em “silêncio”.

Para Freitas só superar a lógica seriada não basta, é importante dar voz aos sujeitos envolvidos, formando os educandos para uma autonomia.

Nesse sentido, não basta que os ciclos se contraponham à seriação, alterando tempos e espaços. É fundamental alterar também o poder inserido nesses tempos e espaços, formando para a autonomia, favorecendo a auto-organização dos estudantes. Isso significa criar coletivos escolares nos quais

estudantes tenham identidade, voz e voto. Significa fazer da escola um tempo de vida, e não de preparação para a vida. Significa permitir que os estudantes construam a vida escola. (FREITAS, 2003, p.60).

É nesta visão da autonomia dos sujeitos, que quando os educandos terminam seus afazeres ajudam os colegas que precisam ou vão para os cantos da sala de aula que possuem jogos diversos e uma biblioteca improvisada<sup>19</sup>, com diferentes livros infantis, revistas, jornais e outros, um tapete com almofadas para se sentirem a vontade. As crianças também levam para casa esses materiais da “biblioteca” escolhem o que querem levar e depois contam para a turma o que leram. E principalmente discutem a atividade proposta, quais os objetivos da mesma, o significado dela para a vida dos educandos, como nos mostra a figura 19

FIGURA 19 - EDUCANDA DE 9 ANOS LENDO PARA OS COLEGAS



FONTE: A AUTORA (2016)

A educadora em determinados momentos, dependendo da atividade proposta, organiza grupos para um melhor aprendizado, observamos nesse agrupamento que os educandos maiores auxiliam os menores. Concluimos que o educador nunca está

---

<sup>19</sup> Dizemos biblioteca improvisada, porque é construída pelos próprios educadores em um dos cantos da sala de aula. As educadoras sabem da importância da mesma para o aprendizado das crianças e para formar leitores desde cedo. Como a escola não possui um espaço próprio para uma biblioteca, então existe esse espaço nas duas salas de aula da escola, para todos as crianças, inclusive para aqueles que frequentam a Escola Estadual que não fica na comunidade. Esses alunos procuram a escola investigada para seus trabalhos de pesquisa.

sozinho.

É raro a utilização do quadro e do livro didático, observamos que a prática pedagógica parte de atividades propostas e construídas pelas educadoras, uma vez que as mesmas partem do diálogo entre elas e com os educandos.

A partir do questionário respondido pelas três educadoras e pela análise dos documentos como caderno dos educandos, planejamento dos educadores, observa-se que o Plano do Trabalho Docente (planejamento) realizado nas horas atividades são pensados na organização das turmas, como: um planejamento para a Educação Infantil com as idades de 4 e 5 anos, um planejamento para o Ensino Fundamental com as idades de 6 a 9 anos e outro com as idades de 10 e 11 anos.

Nesse planejamento a organização é a partir de um tema gerador, ou seja, é escolhido um tema depois das discussões com os educandos, em sequência é pensado no período em que será desenvolvido as atividades, conteúdos, entre outros. Normalmente o período é de um mês ou mais, para articular os conteúdos propostos com as áreas do conhecimento que são Língua Portuguesa, Ciências Humanas (História e Geografia), Ciências da Natureza (Ciências) e Matemática. Em cada área do conhecimento é observado e analisado os conteúdos que existem na proposta curricular do município.

Após essa articulação dos conteúdos com o tema gerador são pensadas nas aprendizagens necessárias para os educandos, ou seja, nos objetivos propostos para a materialização do conhecimento. E a partir desses conhecimentos que o educador realiza a construção das atividades propostas dentro e fora da sala de aula, sendo que algumas dessas atividades são avaliativas, normalmente existe a avaliação contínua, na qual os educandos são avaliados diariamente, com os seguintes instrumentos: a oralidade, provas, trabalhos em grupo e individual, entre outros.

A maior dificuldade encontrada, segundo as educadoras, é a articulação dos conteúdos da proposta curricular do município, uma vez que é seriada, ora é necessário pensar nos conteúdos de cada ano, de não pensar a turma como um coletivo e nas diferentes idades existentes. Segundo uma educadora, às vezes ela planeja diferentes atividades para a mesma turma (4 e 5 anos), separando os educandos muitas vezes na sala de aula com avaliação individual.

A outra educadora salienta que não é fácil planejar atividades para a mesma turma, por ser idades diferentes, pois a avaliação deveria ser individual em diferentes atividades. Como nos mostra o quadro 4.

**QUADRO 4 – QUESTIONÁRIO RESPONDIDO PELAS TRÊS EDUCADORAS**

QUESTÕES		EDUCADORA A	EDUCADORA B	EDUCADORA C
1	Você mora na comunidade? Por que escolheu trabalhar nesta escola?	Sim. Por ser próxima de casa e lugar mais tranquilo	Sim. Por ser próxima de casa.	Não. Para entender mais sobre multisseriada
2	O que você entende por classes Multisseriadas?	Mais do que uma turma na mesma sala	Diferentes níveis em uma sala	Interação de diferentes idades, conhecimentos, especificidades de aprendizagem na mesma sala de aula
3	Escreva o que você conhece por Educação do Campo	São escolas situadas em zonas rurais	São escolas que se encontram em zonas rurais e multisseriadas	É uma educação inclusiva, que respeita e valoriza as características do modo de vida
4	Quais as fragilidades encontradas no seu trabalho docente ou na escola como um todo?	Falta de um coordenador pedagógico presente na escola	Falta de meios de comunicação e administrador na escola.	O planejamento, o livro didático. Necessário um currículo próprio
5	Você utiliza o livro didático?	Não	Não	Algumas vezes
6	O que você acha do livro didático específico para as escolas localizadas no campo	Não tive acesso		Só será específico quando os conteúdos forem unificados em um único livro
7	Como você organiza as diferentes idades, níveis e anos, no	Relacionando os conteúdos para atender as turmas,	Separando algumas vezes as turmas na sala para diversificar	Interação das diferentes idades o tempo todo. Atividades

	que tange o planejamento, as atividades propostas, a prática pedagógica, entre outros.	diferentes avaliações com conteúdos diferentes.	a atividade.	propostas a partir do mesmo conteúdo, entre outros...
8	Muitos professores das escolas localizadas no campo acreditam que para um ensino-aprendizagem de qualidade, seria necessário a seriação.	Sim. Com certeza, pois cada criança tem o seu tempo e a multissérie atrasa ou adianta os alunos	Eu estudei em multisseriada e tive uma ótima aprendizagem. Acredito que facilita o ensino-aprendizagem	O ensino-aprendizagem ocorre naturalmente com a interação das diferentes idades eu acredito em multisseriada
9	Você considera a escola importante para a comunidade?	Sim. É a única existente e as outras são muito longe e de difícil acesso	Sim. As outras escolas ficam muito longe e uma escola na comunidade atende as necessidades dos alunos	Sim. É um lugar de encontros entre os diferentes modos de vida, demonstra orgulho e contentamento na aprendizagem de suas crianças.
10	Como é o acompanhamento pedagógico da secretaria municipal de educação?	Nem sempre podem sanar dúvidas devido de não estarem todos os dias na escola.	Eles estão presentes e disponíveis para o que precisar.	É realizado poucas vezes no trimestre, as dúvidas são sanadas nos encontros e nas formações
11	Você conhece os documentos da Escola (Projeto Político-Pedagógico e o Regimento Escola)?	Sim	Não	Sim
12	Com que frequência utiliza esses documentos acima mencionados no Plano do Trabalho Docente?	Nunca	Nunca	Nunca
13	Você possui	Não	Não	Não, apenas

	formação continuada específica para a multissérie?			seriada.
14	Que formação continuada você acha necessária para a especificidade da escola?	A classe multisseriada, trabalho com as diferentes turmas sem retardar ou adiantar conhecimentos	Formação para a multissérie	Formação multissérie ou trocas de experiências.
15	Voz do educador	Presença de um coordenador e a construção de mais duas salas.	A escola é muito importante para a comunidade e precisa de mais atenção, uma estrutura maior.	A maior conquista é no aprendizado das crianças e as angústias são a desvalorização profissional e falta de políticas públicas.

A prática pedagógica se efetiva também nos outros espaços da escola, além da sala de aula, como idas a campo, passeios. Veremos na próxima seção alguns encaminhamentos dessa prática pedagógica.

#### 4.2.4 A Prática Pedagógica Efetivada Fora da Sala de Aula

Refletir a lógica seriada urbanocêntrica de ensino, que estabelece padrões, de homogeneidade, competições e discriminações é encontrar caminhos inversos a essa organização, uma vez que pensamos nos sujeitos do campo como seres pensantes, que sonham, que agem, que trabalham com a terra, que ensinam, que produzem e que compartilham.

Ao superar a seriação existente nas escolas públicas localizadas no campo, precisamos entender que a prática pedagógica precisa sair da sala de aula, ir além dos muros, que não nos deixam enxergar o lugar onde a escola está inserida e superar a transmissão de conteúdos de forma mecânica e linear.

A comunidade e a escola são espaços vivos, cheios de experiências, saberes e

cultura. É necessário aproveitar esses espaços para a consolidação da aprendizagem, tornando, assim a aprendizagem significativa para os educandos.

Os educadores da Escola Municipal do Campo Senador Alô Guimarães vêm buscando um diálogo com a comunidade escolar, sobre seus saberes, seus costumes, suas identidades e principalmente suas subjetividades. Para isso, é necessário ouvi-los. E isso ocorre a partir de práticas pedagógicas com pesquisas realizadas pelas crianças e seus familiares.

Um dos temas propostos pelas crianças eram os animais existentes na comunidade, foram dias de aula discutindo sobre os mesmos, refletindo sobre eles o que comiam, o que era necessário plantar para sua alimentação, como era o ambiente em que viviam, se era para a subsistência ou renda da família, entre outros.

O importante dessa prática pedagógica foram as idas a campo para as pesquisas, observações e para o conhecimento. Foi proposto pelas crianças levarem máquina fotográfica ou celular para o registro dos animais. A comunidade participa muito, explica com todo cuidado e carinho para as crianças e elas prestam muita atenção, demonstrando respeito com as pessoas.

Após suas pesquisas, realizaram produções textuais, fizeram exposições das fotos impressas, colocando sua opinião a respeito e vários questionamentos surgiram com essa prática pedagógica. Foi a partir de alguns questionamentos que muitas crianças demonstraram curiosidade em conhecer outros animais.

Sendo assim, foi realizado pela escola, em articulação com a Secretaria Municipal de Educação, uma ida ao zoológico na região de Curitiba, não só as crianças, mas seus familiares também. Essa foi a recompensa por todo o trabalho realizado coletivamente.

Outra atividade proposta a partir do diálogo com as crianças foi sobre a Dengue. Como mostra a imagem abaixo.

FIGURA 20 - O TRABALHO COLETIVO DOS ALUNOS, PROFESSORES E COMUNIDADE.



FONTE: a autora/2016

Observamos na figura 20 a participação de todos os envolvidos pela escola. Os educandos questionaram a professora sobre um assunto que a mídia estava a todo tempo focando que era dengue e estavam dispostos a realizar na comunidade algo a respeito.

Foram alguns dias de trabalho envolvendo esse tema articulado com a realidade dos sujeitos, ou seja, visualizamos nesta atividade uma mobilização, uma organização coletiva para conseguir atingir o objetivo proposto pelos educandos que era acabar com a existência dos focos da dengue na comunidade.

A educadora deu atenção ao conhecimento prévio dos educandos, o que eles já sabiam sobre o assunto e o que desconheciam. Propuseram então atividades como: mobilização de toda a comunidade, aprender mais sobre o tema para conscientizar a comunidade, criação de cartazes e textos sobre a temática, enfim o que podiam construir coletivamente para a materialização do conhecimento.

Os educandos após mais conhecimento da temática foram então de porta em porta na comunidade, conversar com os moradores e pedir ajuda para combater a dengue. O interessante foi que toda a comunidade se mobilizou para esse fim, os alunos principalmente. Foi recolhido muito “lixo” na comunidade, e a escola entrou em contato com a Prefeitura do Município para buscar esse lixo.

Com essa atividade foi descoberto que muitas pessoas da comunidade jogam “lixo” em buracos, enterrando-os e assim prejudicando os lençóis freáticos e conseqüentemente o rio da comunidade e os poços artesianos, dos quais a comunidade usufrui para sua sobrevivência o que pode num futuro próximo ficar contaminado.

A importância dessa atividade fica visível quando questionamos os alunos sobre o que aprenderam. Um dos alunos respondeu que:

Eu aprendi tudo sobre a dengue e a contar pras (sic) pessoas o que ela faz, mas o mais importante é que aprendi isso no Português (sic), na matemática, na ciência e até na geografia, porque a professora mostrou muitos mapas dos lugares que mais tem a dengue. E tamo (sic) cuidando do ambiente da nossa comunidade, principalmente do nosso rio que leva água para nosso poço”  
(João 9 anos)

No relato desse aluno, vemos a importância de uma prática pedagógica voltada para o diálogo, que valoriza o conhecimento trazido pelos sujeitos que vivem no campo. Eles se sentem sujeitos da sua própria história, valorizados, ouvidos.

Atividades como essas com problematizações sobre a realidade do lugar onde vivem os sujeitos, muitas vezes não são encontradas em livros didáticos. Então o uso desses livros na escola pública localizada no campo, que pretende superar a lógica seriada urbana de ensino, é inútil.

Na próxima seção analisamos o trabalho dos docentes com o planejamento voltado para a organização de ciclos de formação humana e a partir de temas geradores.

#### 4.2.5 O Plano do Trabalho Docente na Organização por Ciclos de Formação Humana e Por Temas Geradores

Uma organização da prática pedagógica que supere a lógica do ensino seriado urbano, precisa confrontar o que nos incomoda, uma escola que fragmenta o aprendizado, que coloca os conteúdos científicos em primeiro plano, que classifica os sujeitos, reprova e que ensina para uma vida apenas focada no vestibular. Confrontar esse modelo de escola é pensar no fracasso escolar, numa escola excludente na qual o ensino é para todos, mas não no seu tempo e espaço.

Observamos algumas transformações no que tange à organização do trabalho docente. No ano de 2010, o trabalho do professor era muito burocrático, era necessário construir um planejamento para cada ano/série, ou seja, o professor realizava um planejamento fragmentado, um para o 1º ano, um para o 2º ano, um para 3º ano, um para o 4º ano e um para o 5º ano, com conteúdos diferentes para cada um. Não pensava na turma como um coletivo, nas diferentes idades, tempo e principalmente num tema que partisse da realidade dos sujeitos que propusesse um diálogo com todos.

Os registros dos alunos também eram seriados. Era necessário um livro de registro de classe para cada ano/série, os cadernos eram separados pelas áreas do conhecimento e pelos anos/séries, as avaliações eram com conteúdos diferentes, a utilização do livro didático e quadro eram frequentes para facilitar o trabalho do professor. Enfim, era desesperador o trabalho enorme que o professor tinha com essa organização seriada.

No final de 2011, com essa organização seriada e urbanocêntrica, a autora desta pesquisa percebeu que o aprendizado das crianças não estava acontecendo de forma esperada, realizava-se apenas para fins burocráticos, apenas para “passar” para a série/ano seguintes.

A partir das leituras sobre Educação do Campo e questionamentos de uma escola construída com os sujeitos do campo, que deveria partir da luta, da resistência e das vivências, sentimos que era necessária uma transformação nessa lógica de escola seriada.

A partir da organização das turmas por ciclos de formação humana, houve um novo olhar, um olhar para o desenvolvimento humano e para as vivências. Esse novo olhar deslocou-se também para a estrutura da escola, onde não há mais reprovação, mas sim, a necessidade da materialização do conhecimento. Ou seja, os educadores precisam estar a todo o momento agrupando ou reagrupando os educandos em diferentes coletivos para que a aprendizagem seja compartilhada por todos. Como nos afirma Krug.

Os ciclos de formação constituem uma nova concepção de escola para o ensino fundamental, na medida em que encara a aprendizagem como direito da cidadania, propõe o agrupamento dos estudantes onde as crianças e adolescentes são reunidos pelas suas fases de formação: infância (6 a 8

anos); pré-adolescência (9 a 11 anos) e adolescência (12 a 14 anos). As professoras e professores formam coletivos por Ciclo, sendo que a responsabilidade pela aprendizagem no ciclo é sempre compartilhada por um grupo de docentes e não mais professores ou professoras individualmente. (KRUG, 2001, p. 17)

No entanto, para que a organização por Ciclos de Formação Humana se efetive, outras questões são fundamentais, tais como articulações com temas geradores, que contribuem à auto-organização dos educandos e aos temas da atualidade.

Sendo assim, observamos que a Escola Municipal do Campo Senador Alô Guimarães possui um longo caminho pela frente para articular Ciclo de Formação Humana com Temas Geradores. Para isso será necessária muita dedicação com relação ao tema exigindo muitas leituras, reflexões, conhecimentos, entre outros.

O município da Fazenda Rio Grande também atende escolas do campo com essa organização seriada urbana, sob a orientação da SEED, na qual a realidade dos sujeitos e, principalmente da escola, é pouco discutida e valorizada. Estas escolas, segue um modelo pronto para a construção dos diferentes e importantes documentos, como o Projeto Político-Pedagógico e Proposta Curricular.

No Ensino Fundamental, essa organização seriada, é muito difícil, pois existe a reprovação. No 3º ano, ou seja, no final do ciclo de alfabetização e no 4º e 5º ano existe a famosa NOTA, com média 6,0 para seguir em frente. Essa é uma das questões que mais a escola investigada discute, mas como vivemos em um sistema capitalista, que “pensa em todos”, mas não em sua igualdade, infelizmente, segue-se um padrão para todas as escolas do município.

Na escola investigada essa preocupação com a reprovação de alunos é discutida a todo o momento, e mesmo com a organização por Ciclos de Formação Humana a nota ainda prevalece, pois infelizmente algumas avaliações precisam conter “nota”. Esta discussão da organização da escola pesquisada vem sendo realizada em articulação com a Secretaria Municipal de Educação, que a partir de 2015 está mais presente na escola. Mas observamos que essa discussão terá um longo caminho pela frente, como nos ensina Freire, “*a libertação é um parto, um parto doloroso. O homem que nasce desse parto é um homem novo que só é viável na e pela contradição opressores-oprimidos, que é a libertação de todos.*” (FREIRE, 2014, p.48).

Partimos então para o Plano do Trabalho Docente, o mesmo vem desde 2012

sendo construído a partir do Ciclo de Formação Humana, ou seja, existe um Plano para as idades de 4 e 5 anos, outro para 6 a 9 anos e outro para 10 e 11 anos. Nestes planos, é pensado um mesmo tema para as turmas em ciclos, os mesmos conteúdos, os mesmos objetivos, as mesmas atividades, as mesmas avaliações, perpassando todas as áreas do conhecimento.

O tema gerador deve ser significativo, articulado com o trabalho dos sujeitos do campo, e nesta visão que observamos que a escola pesquisada precisa percorrer um longo trajeto para isso. Os educadores precisam compreender que o tema gerador deve ter vínculo com a realidade social e cultural dos sujeitos do campo. Porém, encontramos dificuldades trazidas pelos educadores ao discutirem com os educandos sobre o trabalho, a realidade que cerca a escola, a busca em articular a teoria com a prática.

Essas discussões são em torno de conteúdos que problematizam as relações sociais dos sujeitos e materializam o conhecimento. Como nos afirma Gehrke “*As vivências geradoras emergem do contexto e das vivências socioculturais dos sujeitos, as quais precisam ser planejadas e, em função delas, é que se colocarão os conteúdos da escola, ou programa escolar*” (GEHRKE, 2010, p. 172).

Sendo assim, os conteúdos emergem de uma problematização, de diálogos, como já aconteceu com a autora e seus educandos, quando um passarinho fez um ninho na estante da biblioteca improvisada da sala de aula. O mesmo foi cuidado por todos os educandos, e neste contexto houve a necessidade de várias descobertas, vários conhecimentos, como: qual era aquele pássaro, quanto tempo demoraria para seus filhotes nascerem? Como iríamos alimentá-lo? Por que ele fez o ninho na sala de aula e não em uma árvore próxima? Surgiram muitas questões e foram duas semanas de trabalho sobre os diferentes animais na comunidade com problematizações referente a esse tema. Enfim, é a partir dessas vivências que o conhecimento, a aprendizagem significativa ocorre, a escola se articula com a vida dos sujeitos. É prazeroso ir à escola, ser ouvido e principalmente valorizado.

É nesta perspectiva que os educadores muitas vezes constroem suas atividades. E a partir dessas atividades propostas podemos observar o cuidado com as diferentes idades e principalmente com o rompimento da lógica seriada urbana de ensino e

utilização do livro didático. Hage, diz que:

Professores que também rompem com as séries, com os conteúdos por idade, vencem barreiras de depreciação e da falta de atenção com a escola e as populações do campo. A experiência das classes multisseriadas tem muito a nos ensinar. Há sinais de vida, de resistência, de vontade de fazer diferente. (HAGE, 2010, p. 15).

Na figura 21 observamos a utilização de jogos confeccionados pelas educadoras juntamente com os educandos. Também observamos o respeito e a interação das diferentes idades e principalmente a materialização do conhecimento, neste caso, o trabalho de alfabetização da turma do Ciclo II (6 a 9 anos).

FIGURA 21 - JOGOS CONFECCIONADOS PELAS EDUCADORAS COM OS EDUCANDOS



FONTE: A AUTORA/2015

A partir dessas atividades propostas não vemos a utilização do livro didático em sala de aula, as professoras trazem atividades criadas por elas, de acordo com o tema gerador. Observamos também o pouco uso da lousa, assim os educandos passam a maior parte do tempo, lendo e produzindo, como a imagem a seguir.

FIGURA 22 - ATIVIDADES PRODUZIDAS PELAS PROFESSORAS COM A TEMÁTICA PLANTAS DA COMUNIDADE



FONTE: a autora/2016

Pelas atividades produzidas, verificamos uma transformação no que diz respeito à aprendizagem dos alunos. Não só pelas atividades, mas também no dia a dia da escola, percebemos os alunos materializando o conhecimento. Essa mudança na aprendizagem só foi possível, quando entendemos a necessidade de pensar a turma como um único coletivo que na interação com todos os envolvidos pela escola. Mudança essa que Hage aponta como:

Uma mudança dessa natureza, para se materializar e apresentar os resultados significativos deve se constituir paulatinamente, com muito diálogo e reflexão, envolvendo todos os segmentos escolares, com estudos e pesquisas sobre as condições existenciais e as possibilidades de intervenção que atendam às peculiaridades locais das escolas e suas comunidades, aproveitando o acúmulo das experiências e práticas criativas dos sujeitos que participam das escolas rurais multisseriadas, da capacidade inventiva e inovadora desses sujeitos em fazer diferente mesmo quando as condições materiais, objetivas e subjetivas são muito desfavoráveis e as limitações e carências são muito profundas. (HAGE, 2014, 1176).

Na figura 23, observamos a criatividade e dedicação dos alunos com as atividades propostas.

FIGURA 23 - A PRODUÇÃO DOS EDUCANDOS



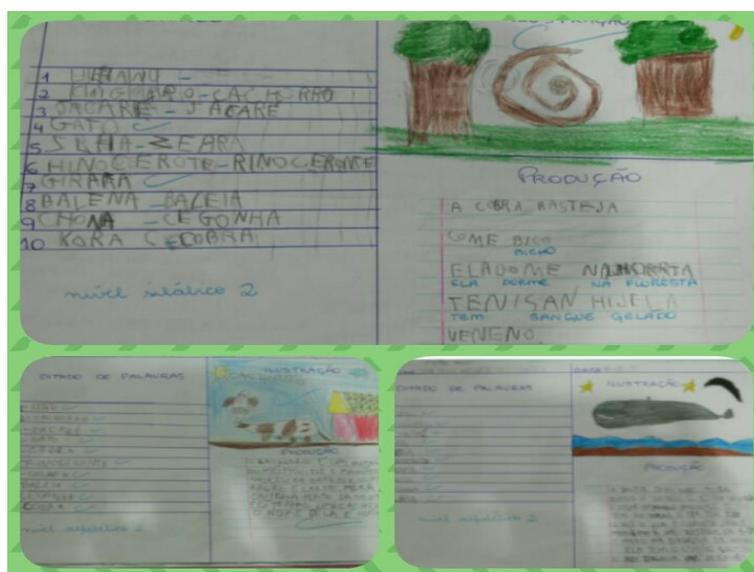
FONTE: AUTORA/2016

Nesta figura observamos nos rostos das crianças a alegria de poder dialogar, de trazer as vivências e principalmente de falarem o que sente e serem valorizados. A escola é um espaço vivo para eles, eles comentam sem medo de errar, eles acreditam em si próprios.

Na figura 23 observamos a autonomia e o respeito às diferentes idades. Nessa atividade proposta, identificamos os alunos de 6 a 9 anos com a mesma atividade, porém, cada qual escolhe um animal de sua preferência, nas discussões sobre os mesmos, produzindo um texto, a partir do conhecimento prévio de cada aluno no seu nível de alfabetização.

É nesta perspectiva que acreditamos que o Ciclo de Formação Humana articulado com temas geradores é uma das possibilidades para a superação do paradigma seriado urbano de ensino. É dar voz aos sujeitos, é valorizar os mesmos nas suas subjetividades e no trabalho com a terra.

FIGURA 24 - ATIVIDADE REALIZADA PELOS ALUNOS COM IDADE DE 6, 7 E 8 ANOS  
(CICLO DE ALFABETIZAÇÃO)



FONTE: A AUTORA/2016

É nesta perspectiva de ciclo de formação humana, que supera o paradigma seriado urbano de ensino, que observamos como nos mostra a figura 24, um real aprendizado das crianças. São produções textuais de crianças com 6, 7, 8, 9 anos, ou seja, a aprendizagem é efetivada a partir dessa prática pedagógica articulada com a prática social. A escola se torna mais prazerosa, a autonomia dos sujeitos é visível dentro e fora da escola. A participação desses sujeitos com as questões da escola e da comunidade se tornam mais presentes.

É a partir dessa prática pedagógica que cria possibilidades de superação da lógica seriada urbana de ensino que o ensino-aprendizagem acontece, ou seja, é com reflexões da sua própria prática que o educador materializa a aprendizagem dos educandos, desenvolvendo a autonomia, com a participação das suas coletividades, com as vivências, com sua cultura, com o trabalho do campo e com a classe trabalhadora.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partimos do pressuposto da importância das escolas públicas localizadas no campo com turmas multisseriadas, uma vez que as mesmas são a garantia da escolarização dos povos do campo no lugar onde vivem. Pensamos então em toda a desigualdade que permeia estas escolas, no que se refere às escolas urbanas, como a infraestrutura, o apoio perante as Secretarias Municipais e Estaduais de Educação e com a unidocência, que sobrecarga o professor com outras atividades. É notável as consequências as quais enfrentamos pelos determinantes internos e externos que impedem o educador de pensar nessas turmas como um coletivo, na heterogeneidade e nas subjetividades dos sujeitos.

Nesse sentido, encontramos muitos desafios nas escolas localizadas no campo e como afirma Souza (2016, p. 118), “A escola pública possui “amarras institucionais” enraizadas que dificultam ou tornam morosos os processos educativos críticos”. Nesse contexto, observamos algumas fragilidades encontradas na Escola do Campo Municipal Senador Alô Guimarães, tais como a organização seriada que é imposta pela Proposta Curricular do Município, havendo assim reprovação dos alunos. Dessa forma, constatamos as contradições existentes entre a concepção da Educação do Campo e as práticas desenvolvidas.

Observamos algo muito preocupante, com relação à lógica advinda do sistema capitalista, como programas e ou projetos os quais adentram na escola e no município com uma visão de educação rural, por meio de materiais didáticos direcionados aos alunos e professores, sem a presença dos sujeitos do campo com suas vivências, cultura e o trabalho com a terra, baseada nas relações urbanocêntricas, sem questionamentos e reflexões.

A pesquisa emerge primeiramente das inquietações da autora como professora unidocente, que sofre com a solidão e sobrecarga de trabalho e, principalmente enxergava nas crianças, comunidade e Secretaria Municipal de Educação um olhar negativo perante o ensino-aprendizagem nesta escola. Cabe ressaltar que a partir do conhecimento e reflexões sobre Educação do Campo e classes multisseriadas, houve o entendimento da importância dessas escolas públicas e que as mesmas são possíveis principalmente no que tange ao aprendizado, se pensadas com os sujeitos que nela se

inserem.

As transformações nesta escola pesquisada, no que diz respeito à organização das turmas multisseriadas, começam a partir da prática pedagógica da educadora, quando se depara com as reflexões de autores que discutem a multissérie em especial Hage (2014), que trata da superação da seriação e do ensino urbanocêntrico. É a partir da prática pedagógica pensada na turma como um coletivo e nos sujeitos que vivem no campo que se iniciou um trabalho voltado para a prática social.

Ao analisar a prática pedagógica dos educadores da Escola Municipal do Campo Senador Alô Guimarães pensada na superação da seriação de ensino, observamos que existe uma transformação, a organização das turmas multisseriadas são pensadas no desenvolvimento humano, na infância, na pré-adolescência e adolescência, ou seja, as turmas são agrupadas pelas idades, propondo uma ruptura na lógica seriada.

Nessa organização a valorização dos sujeitos do campo está mais presente, porque é pensada na totalidade da formação humana, na vivência, na socialização, na visão de mundo e da comunidade.

A prática pedagógica é articulada com o diálogo entre os educadores e educandos, educadores e comunidade e comunidade com a escola. A interação desses sujeitos é muito importante para superar a lógica seriada urbana de ensino, pois trata da articulação das ações a partir de conteúdos significativos para os sujeitos.

Observamos que os espaços onde essa prática pedagógica da escola investigada é efetivada vai além da sala de aula, vai além dos muros que encobre a visão crítica da sociedade e da opressão. O educador para buscar uma prática pedagógica transformadora, emancipatória, precisa refletir a sua própria prática e da intencionalidade da mesma. Nós educadores queremos uma prática pedagógica voltada apenas na transmissão de conteúdo, na dominação dos sujeitos, ou uma prática pedagógica com enfoque no diálogo, na libertação? São indagações necessárias para refletir sobre esse processo.

Nas escolas públicas localizadas no campo com turmas multisseriadas, a prática pedagógica do professor é organizada de maneira fragmentada, seriada. Os professores realizam vários planejamentos, avaliações, impostos pelos determinantes externos que

fazem o professor dividir o quadro, usar livros didáticos, apenas para fins burocráticos, que nos mostra quão é fragmentada a lógica seriada urbana de ensino. É a partir dessa visão que os educadores precisam refletir sobre uma prática pedagógica articulada com os princípios da educação do campo e com os sujeitos que vivem no campo de forma contextualizada e integrada ao modo de ser e de viver.

As educadoras da Escola Municipal do Campo Senador Alô Guimarães desenvolvem uma prática pedagógica pensada com os sujeitos envolvidos com essa escola ao articular os conhecimentos prévios dos educadores com os conhecimentos científicos, tornando assim a escola mais prazerosa para os educandos.

Podemos concluir com a pesquisa que:

Primeiro: Com o conhecimento adquirido articulado com projetos, com o núcleo de pesquisa NUPECAMP e universidade as educadoras puderam refletir e analisar a própria prática pedagógica e com isso transformá-la e iniciar a transgressão urbana de ensino imposta nessas escolas localizadas no campo com turmas multisseriadas;

Segundo: Articular a prática pedagógica com os princípios da educação do campo, essencial para a superação da lógica seriada de ensino, porque é a partir dessa articulação que os educadores compreenderão a importância de ouvir os sujeitos que vivem no campo, seus conhecimentos, suas vivências, o trabalho com a terra, sua cultura, e outros.

Terceiro: A coletividade é o caminho para essa superação. Ouvir todos os envolvidos com a escola é de extrema importância para não apenas superar a lógica seriada de ensino urbanizado, mas para criar movimentos. Movimentos de luta por políticas públicas, movimento de resistência por uma escola que condiz com a realidade dos sujeitos que vivem no campo, ou seja, com eles e não para eles

Quarto: A importância dessas escolas localizadas no campo com turmas multisseriadas. Muitas dessas escolas são referência para a comunidade além de ser a única opção de oferta de ensino para os sujeitos do campo é onde acontece reuniões e consultas médicas, ou seja, o espaço da escola é utilizado para reunir a comunidade com suas lutas, com seus questionamentos.

## REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel Gonzáles. (Org.). *Da escola carente à escola possível?* São Paulo: Loyola, 1986.
- ARROYO, Miguel Gonzáles. *Ciclos de formação. O que pesquisar e refletir?* In: FETZNER, Andréa Rosana. *Ciclos em revista: implicações curriculares de uma escola não seriada*. Rio de Janeiro, Wak Editora, v. 2, 2007.
- ARROYO, Miguel Gonzáles. *As Matrizes Pedagógicas da Educação do Campo na Perspectiva da luta de classe*. In: MIRANDA, Sônia Guariza. SCHWENDLER, Sônia Fátima (orgs.). *Educação do Campo em Movimento: Teoria e Prática Cotidiana Vol.1*. Ed. UFPR: Curitiba, 2010. p.35-54
- BARBOSA, Adelar José e ZONTA, Emilene Cristina. *Fazenda Rio Grande - 300 anos*. Curitiba: Lastro, 2000.
- BRASIL. *Panorama da educação do campo*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.
- \_\_\_\_\_. Decreto n. 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm). Acesso em: 29 mai. 2015.
- CACIAN, Natália. *Brasil fecha, em média, oito escolas por dia na região rural*. Da folha de São Paulo. Disponível em <http://www.mst.org.br/node/15809> Acesso em 7 de junho de 2014.
- CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. (Orgs.). *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.
- CARDOSO, ANGELICA; JACOMELI, Maria Regina Martins. *Escolas multisseriadas: dados preliminares*. Disponível em: [www.histedbr.fae.unicamp.br/acer\\_histedbr/seminário/.../VFL3K4 so.doc](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/seminário/.../VFL3K4_so.doc). Acesso em: 9 maio 2014.
- \_\_\_\_\_. *A organização do trabalho didático nas escolas isoladas paulistas: 1893 a 1932*. Campinas, SP: [s.n.], 2013.
- FERNANDES, Bernardo Mançano. *Por uma educação básica do campo: A Educação Básica e o Movimento Social do Campo*. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, 1999.
- \_\_\_\_\_. CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. *Por uma educação do campo*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

\_\_\_\_\_. *Escola: terra de direito*. In: ROCHA, Maria Isabel Antunes; HAGE, Salomão Mufarrej. (Orgs.) *Escola de direito: reinventando a escola multisseriada*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 119-140.

\_\_\_\_\_. *As matrizes pedagógicas da Educação do Campo na perspectiva da luta de classes*. In: MIRANDA, Sônia Guariza.; SCHWENDLER, Sônia de Fátima. *Educação do Campo em movimento: teoria e prática cotidiana*. Curitiba: Ed UFPR, 2010. v. I, p. 35-53.

\_\_\_\_\_. *Educação do Campo e território camponês no Brasil*. In: SANTOS, C. A. (org.) *Campo – Políticas Públicas – Educação*. Brasília: INCRA/MDA, 2008, p. 39-66. (Coleção Por uma Educação do Campo, n. 07).

\_\_\_\_\_. *Atualidade da Reforma Agrária Brasileira*. In: WIZNIEWSKY, Carmen Rejane Flores. MOURAD, Leonice Aparecida de Fatima Alves (orgs) *Educação, memória e resistência popular na formação social da América Latina*. Porto Alegre: Evangraf, 2016. 319 p.

FÓRUM NACIONAL DA EDUCAÇÃO DO CAMPO. Disponível em: <http://www.mst.org.br/Veja-o-manifesto-do-Forum-Nacional-de-Educacao-do-Campo>. Acesso em: 2 mai. 2013.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo. Paz e Terra (coleção leitura), 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987

FREITAS, Luiz Carlos de. *Ciclos, seriação e avaliação: confronto de lógicas*. São Paulo: Moderna, 2003.- (Coleção cotidiano escolar).

FRIGOTTO, Gaudêncio. *O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional*. In: FAZENDA, Ivani. (Org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 69-90.

EZPELETA, Justa; ROCKWELL, Elsie. *Pesquisa participante*. São Paulo: Cortez/ Autores Associados, 1989.

GAMBOA, Silvio Sánchez: *Epistemologia da Pesquisa em Educação*. Campinas, Práxis. 2010.

GATTI, Bernadete Angelina. *A construção da pesquisa em educação no Brasil*. São Paulo: Plano, 2002.

GEHRKE, Marcos. *Organização do Trabalho Pedagógico da Escola do Campo*. In: MIRANDA, Sônia Guariza.; SCHWENDLER, Sônia de Fátima. *Educação do Campo em movimento: teoria e prática cotidiana*. Curitiba: Ed UFPR, 2010a. v. I, p. 151-156.

HAGE, Salomão Mufarrej. (org.) *Educação do campo na Amazônia: retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará*. Belém: Gráfica e Editora Gutemberg

Ltda, 2005.

\_\_\_\_\_. *Escola de direito: reinventando a escola multisseriada*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

\_\_\_\_\_. *A Multissérie em pauta: para transgredir o paradigma seriado nas escolas do campo*. 2010 Disponível em: [www.faced.br/educampo/escola\\_ativa/multisserie\\_pauta\\_salomao\\_hage](http://www.faced.br/educampo/escola_ativa/multisserie_pauta_salomao_hage) . Acesso em: 20 out. 2015

\_\_\_\_\_. Salomão Mufarrej: *Transgressão do Paradigma da (Multi) seriação como referência para a construção da escola pública do campo*. Educação e Sociedade. Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1165-1182, out. Dez, 2014;

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Censo Demográfico de 2010*. Brasília: IBGE, 2010. Disponível em: <[www.ibge.gov.br/censo2010](http://www.ibge.gov.br/censo2010)>. Acesso em: 23 fev. 2012.

IPARDES. *Perfil do Município de Fazenda Rio Grande*. Disponível em: <[http://www.ipardes.gov.br/perfil\\_municipal/MontaPerfil.php?Municipio=83820&btOk=ok](http://www.ipardes.gov.br/perfil_municipal/MontaPerfil.php?Municipio=83820&btOk=ok)> acesso em 20 agosto. 2016.

KRUG, Andréa. *Ciclos de Formação: uma proposta político-pedagógica transformadora*. Porto Alegre: Mediação, 2001.

MAINARDES, Jefferson. *Escola em Ciclos: Fundamentos e Debates*. São Paulo: Cortez, 2009.-( Coleção questões da nossa época; v. 137).

MARIANO, Alessandro Santos. *Ensaio da Escola do Trabalho no Contexto das Lutas do MST: A Proposta Curricular dos Ciclos de Formação com Complexos de Estudo nas Escolas Itinerantes do Paraná*. Dissertação (Mestrado em Educação).UNICENTRO. Guarapuava/PR. 2016.

MUNARIM, Antônio. *Movimento Nacional de Educação do Campo: uma trajetória em construção*. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31. Caxambu, 2008. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. (GT 3- Movimentos Sociais e Educação). Acesso em: 2/8/2010.

MUNARIM, Antônio. *Elementos para uma Política Pública Educação do Campo*. In: MOLINA, Mônica Castagna. Educação do Campo e Pesquisa: questões para Reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006. p.15 – 19.

\_\_\_\_\_. *Educação do Campo: Desafios Teóricos e Práticos*. In: MUNARIM, Antônio. *Et al.* (orgs.) Educação do Campo: Reflexões e Perspectivas. Florianópolis: Insular. 2010. p.9-18

PIANOVSKI, Regina Bonat. *Relatório Referente às Atividades Desenvolvidas no Projeto Realidade das Escolas Do Campo Na Região Sul Do Brasil: Diagnóstico E Intervenção Pedagógica Com Ênfase Na Alfabetização, Letramento E Formação De*

*Professores*. 2012.

PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO; Fazenda Rio Grande, 2015.

RIBEIRO, Marlene. *Educação em Revista Print version* ISSN 0102-4698. *Educ. rev.* vol.28 n°.1 Belo Horizonte Mar. 2012

\_\_\_\_\_. *Educação do Campo e Escola Ativa: contradições na política educacional no Brasil*. *Educação em Revista*, Marília, v.12, n.2, p.23-40, Jul. Dez. 2011.

RODRIGUES, Fabiana Aparecida Franco. *O Trabalho Pedagógico em Escola Multisseriada no Campo com Classes Multisseriadas*. *Revista Cadernos de Pesquisa Pensamento Educacional*. Edição Especial. V.11. 2016, p. 166-190.

RODRIGUES, Fabiana Aparecida Franco. *Experiências vividas em uma escola multisseriada*. *Escolas públicas no/do campo: letramento, formação de professores e prática pedagógica/ org. Maria Antônia de Souza*. – Curitiba: Universidade Tuiuti do Paraná, 2016, p. 295-302.

SAPELLI, Marlene Lucia Siebert. *Escola do Cmpo\_ Espaço de Disputa e de Contradição: Análise da Proposta Pedagógica das Escolas Itinerantes do Paraná e do Colégio Imperatriz dona Leopoldina*. (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis. 2013.

SAPELLI, Marlene Lucia Siebert. *Escola Itinerante: espaço de disputa e contradição*. *Educ. rev.* [online]. 2015, n.55, pp.129-143. ISSN 0104-4060. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.39834>.

SOBRAL, Ednelson Queiroz. *Limites e possibilidades da Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esportes de Fazenda Rio Grande na formação continuada dos professores: 2008-2014*. - Curitiba, 2016.

SOUZA, Maria Antônia de. *A Educação é do campo no estado do Paraná?* In: SOUZA, Maria Antônia de (Org.) *Práticas Educativas no/do Campo*. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2010.

SOUZA, Maria Antônia de. (Org.) *Práticas educativas do/no campo*. Ponta Grossa: UEPG, 2011. p. 25-40.

SOUZA. Maria Antônia de. (org.). *Escolas públicas no/do campo: letramento, formação de professores e prática pedagógica*. – Curitiba: Universidade Tuiuti do Paraná, 2016. 325p.

SOUZA, Maria Antônia de (Org.) *Práticas Educativas no/do Campo*. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2012.

\_\_\_\_\_. *Educação do Campo, desigualdades sociais e educacionais*. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 33, n. 120, p. 745-763, jul.-set. 2012. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 9 fev. 2016.

\_\_\_\_\_, SANTOS, Fernando Henrique Tisque dos. *Educação do Campo: Prática do Professor em Classe Multisseriada*. Diálogo Educ., Curitiba, v. 7, n. 22, set./dez. 2007. p. 211-227. Disponível em <<http://www2.pucpr.br/reol/index.php/DIALOGO?dd1=1584&dd99=view>>. Acesso em

\_\_\_\_\_. *Educação do campo: Desafios para as escolas públicas*. Educação, memória e resistência popular na formação social da América Latina / Carmen Rejane Flores Wizniewsky, Leonice Aparecida de Fatima Alves Mourad, organizadoras. – Porto Alegre: Evangraf, 2016. p. 111-136.

SOUZA, Maria Antônia de. *Educação do campo: políticas, práticas pedagógicas e produção científica*. Educ. Soc., Campinas, v. 29, n. 105, p. 1089-1111, set./dez. 2008. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 25 abr. 2016.

SOUZA, Maria Antônia de. *Sobre o conceito de prática pedagógica*. In: SILVA, Maria Cristina Borges da (org.). *Práticas Pedagógicas e elementos articuladores*. Curitiba: UTP, 2016

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva, *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *A prática pedagógica do professor de didática*. 9. Ed. Campinas: Papirus, 1992.

\_\_\_\_\_. *A Prática Pedagógica do Professor de Didática*. Campinas: Papirus, 1989.

VIANNA, Heraldo Marelim. *Pesquisa em educação: a observação*. Brasília, DF: Liber Livro Editora Ltda., 2003.

## BIBLIOGRAFIAS CONSULTADAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p. \_\_\_\_\_. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, número 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Diário Oficial da União*, Poder Legislativo, Brasília, DF, 9 abr. 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012002.pdf>>. Acesso em: 23 abr. 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação - MEC. *Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008: Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo*. Disponível em: [http://pfdc.pgr.mpf.gov.br/atuacao-e-conteudos-de-apoio/legislacao/educacao/educacao-rural/resolucao\\_MEC\\_2.008](http://pfdc.pgr.mpf.gov.br/atuacao-e-conteudos-de-apoio/legislacao/educacao/educacao-rural/resolucao_MEC_2.008). Acesso em: 17 mar. 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo. *Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo*. Caderno de Subsídios. Brasília, out. 2003.

FAZENDA, Ivani. *Metodologia da Pesquisa Educacional*. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MST. *Saiba as linhas gerais das reivindicações para a Educação do Campo*. 2011. Disponível em <http://www.mst.org.br/node/11874> Acesso em 7 de junho de 2014.

## ANEXOS

## ANEXO A – SEQUÊNCIA DIDÁTICA 29/08 A 20/12



## Sequência Didática 80

Período → 29-08 a 20-12

Livros → A lenda do Sol e da Lua,

A ave que generosa, A ave que pensava,  
Péssimo, pera, amica no penar, Rima ou Combina?,  
O que dizem as palavras, Lá vem história;

Generos → Adivinhas, Capa de livros, Cartões,  
Conite, Lenda, Lista, Perna, trava-língua,  
anúncios, Metícia, piadas e anedotas, Recita,  
História em quadrinhos/tiras.

Áreas de Conhec → Língua Portuguesa,  
matemática, ciências, geografia e  
história.

Conhecimentos → \* Ciências →

- Plantas: diversidade e características, partes da planta, ciclos de vida, uso no cotidiano, atividades produtivas no município de Fazenda Rio Grande;
- Ecossistema: Relação de interdependência (seus níveis com os recursos naturais);
- Higiene ambiental: Coleta de resíduos, tratamento de água de esgoto;
- Transformações dos materiais: Observar os objetos que fazem parte da cca e identificar que: de que são feitos e sua função e propriedades de uso, evitar o desperdício de materiais na produção de objetos.
- Sistema biótico e abiótico;
- Consumismo como atitude prejudicial à natureza;
- saneamento básico: Características, funções de cada um dos constituintes;

- Formas de transformações de energia;

\* **História** → - Tecnologias. A invenção

de homem ao longo do tempo e as práticas de conservação, presentes no dia-a-dia e que facilitam a vida das pessoas;

- medidas de tempo: Calendários (décadas, milênios, eventos no calendário anual);

- a cca e a percepção do tempo; Os instrumentos de medida de tempo: Calendários (dias, semanas, meses e anos) e relógios.

- Profissões: O serviço público e suas contribuições;

- Trabalho: Organização social e direitos do trabalhador, o serviço público e suas contribuições, trabalho formal e informal;

\* **Geografia** → - Lateralidade: Esquerda/direita;

- Profundidade: longe, perto, em cima, embaixo.

- O bairro e o município - referência de lugar;

- Representação do espaço vivido: Sala de aula ou casa, utilizando medidas não convencionais (passos, palmos, bidimensional (plantas e mapas) e tridimensional (maquete) legenda (cores e formas);

- Representação do espaço: Croqui e plantas simples, mapas, maquetes, etc;

\* **Língua Portuguesa** → - Alfabeto como conjunto de símbolos convencionais (ord. alfab.);

- Ideias de representação;

- Relação fonema/grafema;

- valor sonoro: iniciais e finais;

- Legibilidade (traçado das letras);

- Quantidades de letras e sílabas nos



- Palavras;
- Palavras e unidades fonológicas
- Elementos sonoros como rimas e outros;
- Padrões silábicos CV / V / CV / CCV;
- Parágrafos;
- Diversas formas de letras;
- Letras maiúsculas e minúsculas;
- Sinais gráficos (acentuação / pontuação);
- Sequência lógica;
- Ampliação vocabular;
- expansão de idéias;
- Regularidades e irregularidades ortográficas;
- Discurso direto e indireto;
- Onomatopeia;
- Concordância verbal (tempo: passado, presente, futuro); Número: singular e plural;
- Elementos coesivos (pronomes, conjunções, advérbios, preposições, sinônimos);
- \* **Matemática** → - Idéia de juntar quantidades: Operação de adição;
- Idéia de tirar quantidades, subtração;
- Relações de maior / menor, antecessor e sucessor;
- Adição e subtração simples e com reagrupam.;
- Raciônios multiplicativos: aditivo, combinação e proporcional;
- Idéia de dobro, triplo e quádruplo;
- Operação de divisão simples;
- Metade: divisão em duas partes;
- Cálculo mental e estimativa;
- Noções de multiplicação e divisão;



- Números ordinais;

- Redução de problemas envolvendo as operações fundamentais;

- Redução de situações problemas, com diferentes estratégias de resolução;

- Sistema de numeração decimal;

- **Grandezas e medidas:**

Medidas de tempo - h, min, s, semanas, meses, anos, décadas, (relógio digital e analógico)

Medidas de comprimento - m, cm, etc.

Medidas de capacidade - l, ml, etc.

Medida de valor monetário: Composição e decomposição, cédulas e moedas;

Medidas de massa - Kg e g.

- **Espaço e forma:**

- Figuras planas - quadrado, retângulo, triângulo e círculo;

- Formas tridimensionais - esfera, cone, cilindro, cubo e paralelepípedo;

- Elementos básicos de um poliedro: faces, vértices e arestas;

- noções dos movimentos de rotação, translação e reflexão de figuras planas em malhas quadriculadas;

- Planificação de sólidos geométricos;

- **Tratamento de informação:**

- Pictograma simples;

- Identificação de informações em gráficos de barras e colunas simples;

- Elementos básicos de um pictograma:

título, fonte, data, figuras, etc;

- Gráficos: leitura, interpretação e construção;



## \* Aprendizagens + Ciências:

- Identificar ações humanas que ameaçam o equilíbrio ambiental;
- Identificar atitudes de cidadãos com o ambiente;
- Reconhecer a importância dos animais e plantas no ambiente;
- Identificar variedades de plantas, as funções de suas partes e uso;
- Sequenciar e nomear as diversas etapas de um ciclo de vida da planta;
- Associar materiais a objetos em função das propriedades e usos;
- Reconhecer o consumismo como atitude prejudicial para a natureza;
- Diferenciar sistema biótico e abiótico;

## → História:

- Reconhecer transformações nos modos de vida relacionadas ao desenvolvimento das tecnologias;
- Compreender a ordenação dos dias da semana, mês, ano na perspectiva da construção do tempo cronológico;
- Reconhecer nas diferentes profissões a organização social, o trabalho formal e informal;
- Identificar instrumentos e marcadores de tempo (relógios e calendários), utilizados pela sociedade;

## → Geografia:

- Localizar no espaço a posição do corpo e de objetos: posicionamento;

profundidade e lateralidade;

- Reconhecer as diferentes formas de representação do espaço de convivência;

- Identificar registros cartográficos: mapas, endereços, quias de ruas; observando seus usos sociais;

- Reconhecer diversas fontes escritas, midiáticas, iconográficas e orais, que representam a diversidade geográfica do local.

### → Língua Portuguesa:

- Reconhecer e nomear letras do alfabeto;

- Conhecer a ordem alfabética e seu uso;

- Reconhecer diferentes tipos de letras em textos de diferentes suportes;

- Segmentar oralmente as sílabas de palavras, comparar quanto ao tamanho;

- Reconhecer que as sílabas variam quanto às suas composições;

- Perceber que as vogais estão presentes em todas as sílabas;

- dominar as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a ler e escrever palavras e textos;

### → Matemática:

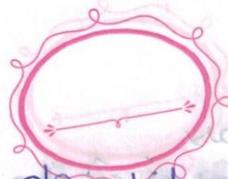
- Quantificar elementos de uma coleção;

- utilizando diferentes estratégias;

- Representar graficamente quantidades de coleções, utilizando registros simbólicos e notação numérica;

- Compreender o valor posicional, SND;

- Compreender e decompõe números;



- Elaborar, interpretar e resolver situações problemas, envolvendo diferentes estratégias de resolução;
- Calcular adição sem e com agrupamentos; (reserva) 
- Calcular subtração sem e com desagrupamentos; (trocas).
- Estabelecer relações entre as unidades de tempo - dia, semana, mês, trimestre, ano, utilizar calendários, agenda e relógios digitais e analógicos;
- Reconhecer cédulas e moedas que circulam no Brasil e possíveis trocas em função de seus valores;
- Conhecer corpos redondos e não redondos;
- Planificar superfícies de figuras tridimensionais e construir a partir das planificadas;
- Ler e interpretar listas, tabelas, quadros e gráficos;
- Interpretar e resolver situações problemas;
- Construir estratégias para medir comprimento, massa, capacidade e tempo;
- Leitura de horas, comparando relógios digitais e de ponteiros;

Encaminhamento 

Metodológico 

- 12-09 → Realizar leitura de imagens da tira: Turma da Mônica;
- Litura da tira e interpretação oral, com roda de conversa sobre: O que acontece na tira, quais são os personagens, o que acontece, quem está bravo, em que local acontece, que período, etc.
  - Propôr que escrevam o que acontece na tira, preenchendo espaçamentos, pontuações, parágrafos, concordância verbal e nominal; (alguns clafabeto móvel);
  - Reestruturação individual, onde irão reescrever o texto, organizando-o.
  - Leitura das produções, alguns a professora será a leitora;
  - Conversações sobre a planta que aparece na tira, quais são as características das plantas, partes da planta, a partir do que sabem.
  - Recorte e colagem de algumas plantas: árvores, flores, verduras e legumes, vegetações;

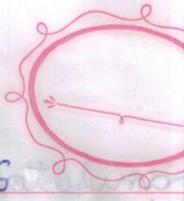
13-09 → - Produção de lista de plantas que conhece, onde faremos a correção de palavras no quadro.

♥ Situação problema sobre a macieira:

A macieira de dona Maria tem 18 maçãs, mas seus netos vieram visita-la, então responde:

♥ (A) Dona Maria colheu a metade e fez uma torta. Quantas maçãs

## ANEXO B – SEQUÊNCIA DIDÁTICA 7-8 ANOS



Sequência didática

Período → 29-08-16 à 20-12-16

Linhas → Lá vem história; Geog/di M. Benta  
TXOPA E ITÔHÃ, Ilha deserta, O Rei Preto de Lu  
Preto, A lenda do fogo, A lenda da Chuva,  
lenda das Lotaristas, Lendas da Lírica, et

Gêneros → Biografia, Autobiografia, Lenda  
E-mail, Carta, Paródia, Notícia, Receita,  
Histórias em quadrinhos/tiras;

Linhas do conhecimento → Língua Portuguesa  
matemática, ciências, geografia, história

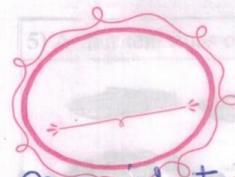
Conhecimentos → Ciências:

- Relações nos ambientes aquáticos e terrestres;
- Efeito estufa, camada de ozônio e desmatamento;
- Plantas medicinais e tóxicas;
- Animais (características, classificações, respiração e reprodução);
- Animais peçonhentos (aranha, cobra, escorpião);
- Água (ciclo, caract/, fusão, evaporação, et
- Ar (composição, vento, poluição, pressão);
- Solo (Importância, composição e tipos);

Geografia → - Território Brasileiro;

- Regionalização do Brasil;
- Os diferentes tipos de produção: Agri-  
cula, industrial, comercial e extrativis-  
associadas as novas tecnologias;
- Cartografia (mapas: Identificação das  
informações, pontos cardiais e colaterais)

cred



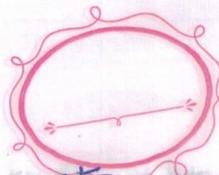
- Pluralidade Cultural: Populações brasileira e paranaense
- manifestações folclóricas no Paraná;
- História** - Os indígenas e africanos no Brasil e na região metropolitana de Curitiba;
- Direito a forma de organização popular: Conselhos, associações, sindicatos, representantes de turmas, etc;
- Chegada da família Real ao Brasil;
- Proclamação da República;
- Os principais acontecimentos e presidentes desde a 1ª República até os dias de hoje;
- A descoberta de ouro e a Inconfidência Mineira;
- Ouro preto: Patrimônio cultural da humanidade;
- Garimpo hoje;
- Sociedade açucareira: Cama de açúcar e tráfico negro;
- Língua: Cultura e civilização antes do tráfico;
- Resistência e escravidão: Culpados dos escravos;
- Racismo, origem, consequência e penalização;
- Comunidades indígenas hoje;
- O continente americano e as civilizações pré-Colombianas;
- Os bandeirantes, tratado de Tordesilhas e de Madrid;
- Capitânicas hereditárias; (governo qual)
- A guerra do Paraguai;

## Língua Portuguesa → - Parágrafos;

- Diversas formas de letras;
- Letras maiúsculas e minúsculas;
- Sinais gráficos (acentuação e pontuação);
- Concordância nominal (gênero, nº e grau);
- Concordância verbal (tempos: passado, presente e futuro) nº singular e plural;
- Estrutura de formação de frases (sujeito verbo + objeto);
- Elementos coesivos (pronomes, conjunções, advérbios, preposições e sinônimos);
- Separação de sílabas no contexto;
- Regularidades e irregularidades ortográficas
- Encontro consonantal;
- Artigos (definidos e indefinidos);
- Discurso direto e indireto;

## Matemática → Números e operações:

- Equivalência de frações;
- Número decimal: significado, conceito, representação e leitura;
- Medida de valor monetário e a representação decimal;
- Operações de adição, subtração, multiplicação e divisão com números decimais;
- Frações: conceitos, elementos, leitura e representação simbólica e pictórica;
- Equivalência de frações;
- Porcentagem;
- Resolução de problemas envolvendo porcentagem;
- Proporcionalidade;
- Raciocínio proporcional;



## Grandezas e Medidas →

- Medidas de medida de ângulos: reto, agudo e obtuso;
- Medidas de massa: kg, g, mg e t.
- Medidas de tempo e suas representações fracionárias: hora, dia, semana, mês, ano, década, século e milênio;
- Medidas de capacidade: l, ml.
- Figuras planas: polígonos e não polígonos.

## Tratamento da informação

- Pesquisa de opinião
- Organização de dados em tabelas;
- Construção de  gráficos, análise, interpretação e leitura;
- Diferentes tipos de gráficos;
- Malhas quadriculadas
- Poliedros: prismas, pirâmides e outros.

## Aprendizagens: Ciências:

- Identifica plantas medicinais e tóxicas;
- Identifica como agir com essas plantas;
- Reconhece animais peçonhosos;
- Entende a importância da água, do ar e do solo, características, composição, ciclo, tipos e conservação;
- Entende a relação entre ambientes aquáticos e terrestres;

## → Geografia:

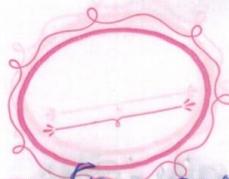
- Compreende a paisagem do lugar onde vive, estabelecendo relações

entre o relevo, vegetação, hidrografia, ação do homem na sua localidade ao contexto Brasileiro;

- Compreende a divisão territorial;
- Percibe as principais características e diferenças socioeconômicas e ambientais entre as regiões: Norte, Nordeste, Sul, Sudeste e Centro-Oeste;
- Compreende a importância dos recursos naturais (água, clima, energia elétrica, ar e solo);
- Compreende que a preservação do meio ambiente como um todo está diretamente relacionada à sustentabilidade do Planeta;

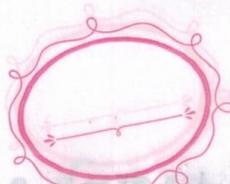
### → História:

- Identifica os interesses implícitos nas grandes navegações e compreende como Brasil foi "descoberto", diferença entre descobrimento e conquista;
- Compreende o Tratado de Tordesilhas e posterior Tratado de Madrid e reconhece a Região Sul do País foi incorporada ao domínio Português e ao Brasil;
- Compreende a importância do pau-brasil e o sistema de troca com os indígenas;
- Identifica o funcionamento e os interesses das capitânias hereditárias;
- Compreende como viviam os africanos antes de serem escravizados;
- Identifica o desenvolvimento da produção de açúcar, o início do tráfico de



- escravos africanos, a casa grande e a senzala;
- Compreende a resistência dos escravos, fuga para os quilombos;
  - Identifica as origens do preconceito de cor, a desigualdade social entre negros e brancos e que o racismo é crime previsto em lei;
  - Compreende o processo de abolição e do regime escravista no Brasil;
  - Entende os acontecimentos que marcaram o processo de Independência do Brasil;
  - Identifica os locais de garimpo no Brasil e o modo de vida dos garimpeiros;
  - Compreende as causas e consequências da Guerra do Paraguai;
  - Identifica a história política de seu país, primeiras eleições presidenciais, como era o voto e quem poderia votar;
  - Compreende o significado dos partidos políticos;
  - Reconhece a importância da cultura indígena;
- ↳ **Língua Portuguesa** ↳
- Utiliza as letras maiúsculas e minúsculas nas produções;
  - diferencia e utiliza os sinais gráficos e de pontuação;
  - Utiliza a sequência lógica nos textos;
  - Identifica a concordância nominal (gênero, nº do substantivo);
- credeal

- Utiliza a concordância verbal (tempo e número);
- Diferencia discurso direto e indireto;
- Escreve observando a segmentação das palavras e frases no texto;
- Compreende e utiliza o parágrafo no texto;
- Escreve textos com convenções ortográficas;
- Faz na escrita a relação fonema/grafema;
- Compreende gênero, número e grau dos substantivos nos textos escritos;
- Argumenta em defesa de suas ideias;
- **Matemática:**
- Compreende a representação do SNO em ordem e classes;
- Compreende o valor posicional de cada ordem numérica, compreende e decompõe;
- Compreende as relações de antecessor e sucessor, par e ímpar;
- Resolve problemas com as quatro operações fundamentais, utilizando diferentes estratégias de resolução;
- Utiliza com compreensão as medidas de massa e capacidade;
- Identifica os elementos que compõem um número fracionário;
- Lê corretamente números decimais, identificando: décimo e centésimo;
- Identifica o uso de porcentagem no cotidiano das pessoas;
- Diferencia amostra de população em uma pesquisa de opinião;
- Organiza os dados quantitativos

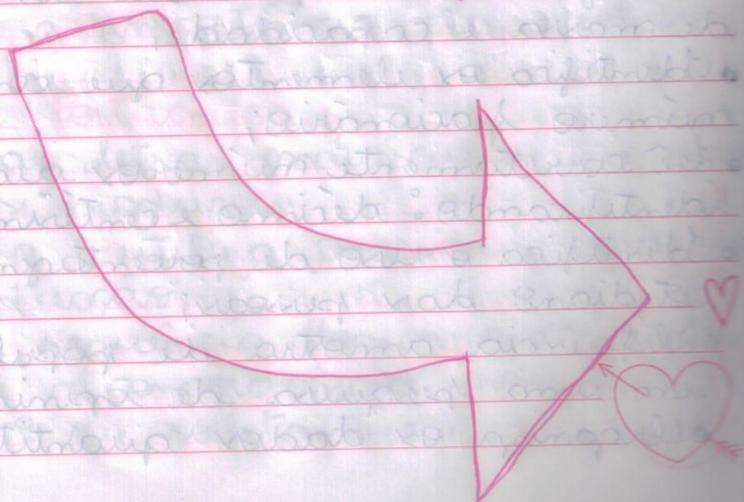


tabela;

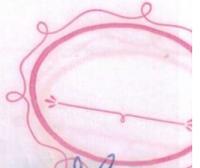
- Utiliza a equivalência para resolver adições e subtrações de frações;
- Identifica ângulo reto, obtuso e agudo;
- Representa frações da hora, minuto, ano, semana, mês, entre outras;
- Diferencia polígono e não polígono;

## Encaminhamento

## Metodológico



em 13-09 → jogo do sistema monetário;



- Continuar com situações problema envolvendo as quatro operações fundamentais, da aula anterior

- Leitura da biografia de Patativa do Lusaré, com interpretação oral e escrita;

- Roda de conversa sobre as características do gênero, conta a história da vida e da obra, onde nasceu, morou, estudou, como começou seu trabalho, quem está mandando;

- Provinha do 5º ano (municipal);

14-09 → hora atividade

15-09 → prof: Edilaine

16-09 → - situação problema fatiada propõe que organizem a mesma realizando interpretação e resolução de mesmo, com diferentes estratégias

- Correções no quadro, percebendo que dependendo da organização, a resposta será diferente;

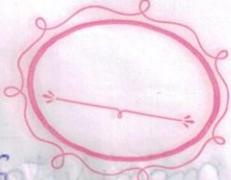
- Cruzadinha da multiplicação (talhada 2009);



- A partir da capa de livro, identificar: título do livro, autora, editor, ano, e nome da busca (códigos);

## ANEXO C - SEQUÊNCIA DIDÁTICA 10-11 ANOS

Sequência didática



**Período** → 29-08-16 à 20-12-16

**Linhas** → Língua Portuguesa; Geog/ de D. Benta TXOPAI E ITÔHÃ, Ilha deserta, O Rei Preto de Iluro Preto, A lenda do fege, A lenda da Chuva, A lenda das Cataxotas, Lendas da África, etc.

**Gêneros** → Biografia, Autobiografia, Lenda, E-mail, Carta, Paródia, Notícia, Receita, Histórias em quadrinhos/tiras;

**Áreas do conhecimento** → Língua Portuguesa, matemática, ciências, geografia, história.

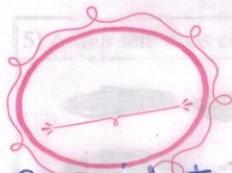
**Conhecimentos** → Ciências:

- Relações nos ambientes aquáticos e terrestres;
- Efeito estufa, camada de ozônio e desmatamento;
- Plantas medicinais e tóxicas;
- Animais (características, classificações, respiração e reprodução);
- Animais peçonhentos (aranha, cobra, escorpião);
- Água (ciclo, caract/, fusão, evaporação, etc);
- Ar (composição, vento, poluição, pressão);
- Solo (Importância, composição e tipos);

**Geografia** → Território Brasileiro;

- Regionalização do Brasil;
- Os diferentes tipos de produção: agrícola, industrial, comercial e extrativista associadas as novas tecnologias;
- Cartografia (mapas: Identificação das informações, pontos cardiais e colaterais);

**credeal**



- Pluralidade Cultural: População brasileira e paranaense; manifestações folclóricas no Paraná;

**História** - Os indígenas e africanos no Brasil e na região metropolitana de Curitiba;



- Direito a forma de organização popular: Conselhos, associações, sindicatos, representantes de turmas, etc;

- Chegada da família Real ao Brasil;

- Proclamação da República;

- Os principais acontecimentos e presidentes desde a 1ª República até os dias de hoje;

- A descoberta do ouro e a Inconfidência Mineira;

- Ouro preto: Patrimônio cultural da humanidade;

- Garimpo hoje;

- Sociedade açucareira: Cama de açúcar e o tráfico negro;

- Lífrica: Cultura e civilização antes do tráfico;

- Resistência e escravidão: Abolição dos escravos;

- Racismo, origem, conseq/ e penalização;

- Comunidades indígenas hoje;

- O continente americano e as civilizações pré-Colombianas;

- Os Bandeirantes, tratado de Tordesilhas e de Madrid;

- Capitânicas hereditárias; (governo qual);

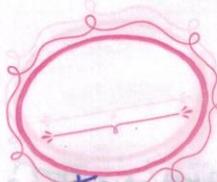
- A guerra do Paraguai;

## Língua Portuguesa → - Parágrafo;

- Diversas formas de letras;
- Letras maiúsculas e minúsculas;
- Sinais gráficos (acentuação e pontuação);
- Concordância nominal (gênero, nº e grau);
- Concordância verbal (tempo: passado, presente e futuro) nº - singular e plural;
- Estrutura de formação de frases (sujeito + verbo + objeto);
- Elementos coesivos (pronomes, conjunções, advérbios, preposições e sinônimos);
- Separação de sílabas no contexto;
- Regularidades e irregularidades ortográficas;
- Encontro consonantal;
- Artigos (definidos e indefinidos);
- Discurso direto e indireto;

## Matemática → Números e operações:

- Equivalência de frações;
- Número decimal: significado, conceito, representação e leitura;
- Medida de valor monetário e a representação decimal;
- Operações de adição, subtração, multiplicação e divisão com números decimais;
- Frações: conceitos, elementos, leitura e representação simbólica e pictórica;
- Equivalência de frações;
- Porcentagem;
- Resolução de problemas envolvendo porcentagem;
- Proporcionalidade;
- Raciocínio proporcional;



## Grandezas e Medidas

- Noções de medida de ângulos: reto, agudo e obtuso;
- Medidas de massa: kg, g, mg e t.
- Medidas de tempo e suas representações fracionárias: hora, dia, semana, mês, ano, década, século e milênio;
- Medidas de capacidade: l, ml.
- Figuras planas: polígonos e não polígonos.

## Tratamento da Informação

- Pesquisa de opinião
- Organização de dados em tabelas;
- Construção de gráficos, análise, interpretação e leitura;
- Diferentes tipos de gráficos;
- Malhas quadriculadas
- Poliedros: prismas, pirâmides e outros;

## Aprendizagens: Ciências

- Identifica plantas medicinais e tóxicas;
- Identifica como agir com essas plantas;
- Reconhece animais peçonhosos
- Entende a importância da água, do ar e do solo, características, composição, ciclo, tipos e conservação;
- Entende a relação entre ambientes aquáticos e terrestres;

## → Geografia:

- Compreende a paisagem do lugar onde vive, estabelecendo relações

entre o relevo, vegetação, hidrografia, ação do homem na sua localidade ao contexto Brasileiro,



- Compreende a divisão territorial;
- Percebe as principais características e diferenças socioeconômicas e ambientais entre as regiões: Norte, Nordeste, Sul, Sudeste e Centro-Oeste;
- Compreende a importância dos recursos naturais (água, clima, energia elétrica, ar e solo);
- Compreende que a preservação do meio ambiente como um todo está diretamente relacionada à sustentabilidade do planeta;

### → História:

- Identifica os interesses implícitos nas grandes navegações e compreende como o Brasil foi "descoberto", diferença entre descobrimento e conquista;
- Compreende o Tratado de Tordesilhas e o posterior Tratado de Madrid e reconhece como a Região Sul do País foi incorporada ao domínio Português e ao Brasil;
- Compreende a importância do pau-brasil e o sistema de troca com os indígenas;
- Identifica o funcionamento e os interesses das capitanias hereditárias;
- Compreende como viviam os africanos antes de serem escravizados;
- Identifica o desenvolvimento da produção de açúcar, o início do tráfico de



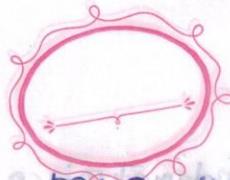
escravos africanos, a casa grande e a senzala;

- Compreende a resistência dos escravos - fuga para os quilombos;
- Identifica as origens do preconceito de cor, a desigualdade social entre negros e brancos e que o racismo é crime previsto em lei;
- Compreende o processo de abolição e do regime escravista no Brasil;
- Entende os acontecimentos que marcaram o processo de Independência do Brasil;
- Identifica os locais de garimpo no Brasil e o modo de vida dos garimpeiros;
- Compreende as causas e consequências da Guerra do Paraguai;
- Identifica a história política de seu país, primeiras eleições presidenciais, como era o voto e quem poderia votar;
- Compreende o significado dos partidos políticos;
- Reconhece a importância da cultura indígena;

### ↳ Língua Portuguesa ↲

- Utiliza as letras maiúsculas e minúsculas nas produções;
- diferencia e utiliza os sinais gráficos e de pontuação;
- Utiliza a sequência lógica nos textos;
- Identifica a concordância nominal (gênero, nº do substantivo);

- Utiliza a concordância verbal (tempo e número);
- Diferencia discurso direto e indireto;
- Escreve observando a segmentação das palavras e frases no texto;
- Compreende e utiliza o parágrafo no texto;
- Escreve textos com convenções ortográficas;
- Faz na escrita a relação fonema/grafema;
- Compreende gênero, número e grau dos substantivos nos textos escritos;
- Argumenta em defesa de suas ideias;
- **Matemática:**
- Compreende a representação do SND em ordens e classes;
- Compreende o valor posicional de cada ordem numérica, compõe e decompõe;
- Compreende as relações de antecessor e sucessor, par e ímpar;
- Resolve problemas com as quatro operações fundamentais, utilizando diferentes estratégias de resolução;
- Utiliza com compreensão as medidas de massa e capacidade;
- Identifica os elementos que compõem um número fracionário;
- Lê corretamente números decimais, identificando: décimo e centésimo;
- Identifica o uso de porcentagem no cotidiano das pessoas;
- Diferencia amostra de população em uma pesquisa de opinião;
- Organiza os dados quantitativos em

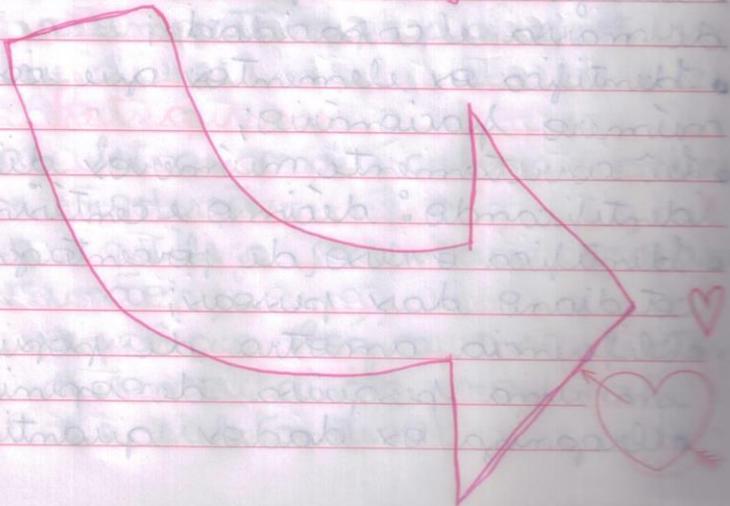


tabela;

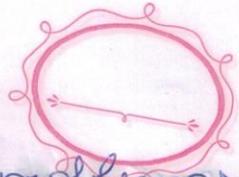
- Utiliza a equivalência para resolver adições e subtrações de frações;
- Identifica ângulo reto, obtuso e agudo;
- Representa frações da hora, minutos, ano, semana, mês, entre outras;
- Diferencia polígonos e não polígonos;

## Encaminhamento

## Metodológicas



em 13-09 → jogo do sistema monetário;



- Continuar com situações problemas envolvendo as quatro operações fundamentais, da aula anterior;
- Leitura da biografia de Patrícia de Lussari, com interpretação oral e escrita;
- Roda de conversa sobre as características do gênero, conta a história da vida e da obra, onde nasceu, morou, estudou, como começou seu trabalho, quem está narrando;
- Proverinha do 5º ano (municipal);

14-09 → hora atividade

15-09 → prof: Edilaine

- 16-09 → - situação problema fatiado, propondo que organizem a mesma, realizando interpretações e resoluções de mesmo, com diferentes estratégias;
- Correções no quadro, percebendo que dependendo da organização, a resposta será diferente;
- Cruzadinha da multiplicação (tabuada 2 a 9);
- A partir da capa de livro, identificar: título do livro, autora, editora, ano, e nome da busca (códigos);



ANEXO D – ATIVIDADES DOS ALUNOS

<p>NOME: KETLYA DOMINGOS PE ANGRADE</p>	<p>DATA: SEMANA 19 DE MAIO DE 2016, 19-05</p>
<p>DITADO</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1 - LEÃO ✓</li> <li>2 - LACHORRO ✓</li> <li>3 - JACARÉ ✓</li> <li>4 - GATO ✓</li> <li>5 - ZEBRA ✓</li> <li>6 - RINOCERONTE ✓</li> <li>7 - GIRAFÁ ✓</li> <li>8 - BALEIA ✓</li> <li>9 - CEGONHA ✓</li> <li>10 - LOBRA ✓</li> </ol> <p>mód. alfabético 2</p> <p>ESPAÇOSA PESCOÇO CHÃO</p>	 <p>ILUSTRAÇÃO</p>
<p>PRODUÇÃO</p> <p>A GIRAFÁ TEM QUATRO PÁSIAS, ELA É MAZUEIRA, ELA É RÁPIDA ELA É ESPALHOSA, ELA COME MATO NA FLORESTA, É PELUDA IELA TEM UM PESCOÇO GIGANTE, TEM PINTINHAS NA FLORESTA, TEM MATO, TEM ÁRVORE, TEM FOLHAS, TEM GALHOS, BICHOS SELVAGENS, TEM GRAMAS PEQUENAS, TEM ESPINHOS, TEM GALHOS NO CHAM, TEM TERMO, TEM MATA ARMA + DILHAS, CAÇADOR TEM LEÃO TEM LEONARDO.</p>	<p>PRODUÇÃO</p> <p>A GIRAFÁ TEM QUATRO PÁSIAS, ELA É MAZUEIRA, ELA É RÁPIDA ELA É ESPALHOSA, ELA COME MATO NA FLORESTA, É PELUDA IELA TEM UM PESCOÇO GIGANTE, TEM PINTINHAS NA FLORESTA, TEM MATO, TEM ÁRVORE, TEM FOLHAS, TEM GALHOS, BICHOS SELVAGENS, TEM GRAMAS PEQUENAS, TEM ESPINHOS, TEM GALHOS NO CHAM, TEM TERMO, TEM MATA ARMA + DILHAS, CAÇADOR TEM LEÃO TEM LEONARDO.</p>

NOME KETLYN DOMINGUES DE ANDRADE DATA 13-06-  
 OBSERVE O QUADRO DO SÍTIO DE SEU LOBATO:

GATOS 2	PORCOS 10	CACHORROS 5	VACAS 13
CAVALOS 6	PATOS 8	OVELHAS 11	GALINHAS 15

RESOLVA ALGUMAS SITUAÇÕES PROBLEMA:

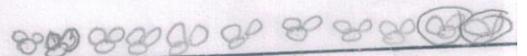
① AS VACAS E OS CAVALOS FICAM NO MESMO CURRAL. QUANTOS ANIMAIS SÃO AO TODO?

$$6 + 13 = 19$$



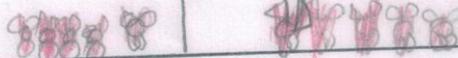
② QUAL A DIFERENÇA DE QUANTIDADES ENTRE AS OVELHAS E OS GATOS?

$$11 - 2 = 9$$



③ NO SÍTIO OS PORCOS SERÃO DIVIDIDOS EM DOIS CHIQUEIROS. QUANTOS PORCOS FICARÃO EM CADA UM?

$$10 \div 2 = 5$$



④ QUANTOS CAVALOS TEM A MENOS QUE GALINHAS?

$$15 - 6 = 9$$



⑤ AS OVELHAS SÃO QUANTO A MAIS QUE OS CACHORROS?

$$11 - 5 = 6$$



⑥ QUANTOS PATOS PRECISAMOS PARA FICAR IGUAL A QUANTIDADE DAS GALINHAS?

$$15 - 8 = 7$$



NOME: <u>Leon Nilton de Lima Cabral</u> DATA: <u>05-07-16</u>	
ANO: <u>4º</u> AVALIAÇÃO DE MATEMÁTICA <span style="float: right;"><u>3,0</u></span>	
<p>① EM UMA CHÁCARA FORAM COLHIDOS 167 QUILOS DE PINHÃO. O DONO DA CHÁCARA VENDEU TUDO A R\$5,00 O QUILO. QUANTO ELE FATUROU COM A VENDA?</p>	<p>② NUM BOSQUE HAVIAM 17.023 PINHEIROS QUE DEVERIAM SER PROTEGIDOS. MAS O PIOR ACONTECEU E 5.975 PINHEIROS FORAM CORTADOS. QUANTOS SOBRAVAM?</p>
$  \begin{array}{r}  167 \\  \times 5 \\  \hline  835,00  \end{array}  $ <p>FATUROU R\$ 835 LOMA VENDA</p>	$  \begin{array}{r}  17023 \\  - 5975 \\  \hline  11048  \end{array}  $ <p>SOBRAVAM 11048 PINHEIROS</p>
<p>③ NUMA FLORESTA TINHA 2025 PINHEIROS OU ARAUCÁRIAS, COM A AÇÃO DO HOMEM NA PAISAGEM, HOJE EM DIA RESTAM SOMENTE A TERÇA PARTE DESSAS ÁRVORES. QUANTAS SOBRAVAM?</p>	<p>④ AQUI NO PASSO AMARELO HÁ MUITAS PLANTAÇÕES DE PINOS. UMA DELAS TEM 8 FILEIRAS COM 2.793 ÁRVORES CADA. QUAL O TOTAL DE PINOS DESSA PLANTAÇÃO?</p>
$  \begin{array}{r}  2025 \overline{) 3} \\  \underline{6075} \\  0  \end{array}  $ <p>SOBRAVAM 675 ÁRVORES</p>	$  \begin{array}{r}  2793 \\  \times 8 \\  \hline  22344  \end{array}  $ <p>o TOTAL É 22344 ÁRVORES</p>

NOME KETLYN DOMINGUES DE ANDRADE DATA 13-06-  
 OBSERVE O QUADRO DO SÍTIO DE SEU LOBATO:

GATOS 2	PORCOS 10	CACHORROS 5	VACAS 13
CAVALOS 6	PATOS 8	OVELHAS 11	GALINHAS 15

RESOLVA ALGUMAS SITUAÇÕES PROBLEMA:

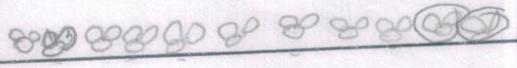
① AS VACAS E OS CAVALOS FICAM NO MESMO CURRAL. QUANTOS ANIMAIS SÃO AO TODO?

$$6 + 13 = 19$$



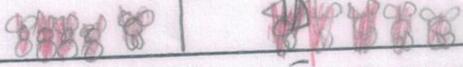
② QUAL A DIFERENÇA DE QUANTIDADES ENTRE AS OVELHAS E OS GATOS?

$$11 - 2 = 9$$



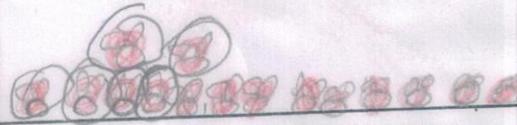
③ NO SÍTIO OS PORCOS SERÃO DIVIDIDOS EM DOIS CHIGUEIROS. QUANTOS PORCOS FICARÃO EM CADA UM?

$$10 \div 2 = 5$$



④ QUANTOS CAVALOS TEM A MENOS QUE GALINHAS?

$$15 - 6 = 9$$



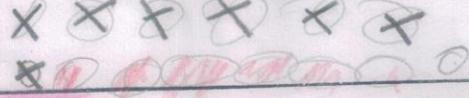
⑤ AS OVELHAS SÃO QUANTO A MAIS QUE OS CACHORROS?

$$11 - 5 = 6$$



⑥ QUANTOS PATOS PRECISAMOS PARA FICAR IGUAL A QUANTIDADE DAS GALINHAS?

$$15 - 8 = 7$$



Nome Flaminiety de Lima e Silva DATA 15-08-16  
 ANO 4 AVALIAÇÃO DE HISTÓRIA VALOR 5,0

4,5

- ① COMPLETE AS FRASES COM AS PALAVRAS:
- (A) O TROPEIRISMO FOI MUITO IMPORTANTE PARA O PARANÁ, FEZ COM QUE CRESCESSE O COMÉRCIO.
  - (B) ESSE CAMINHO ERA UMA DE MATA ATÉ 1731.
  - (C) QUANDO PASSOU A SER O CAMINHO DE VIAMÃO.
  - (D) TROPEIRO É O CONDUTOR DE CARAVANAS DE ANIMAIS.
  - (E) O TROPEIRISMO ERA NECESSÁRIO PARA TRAZ PORTAR AS MULAS E O GADO.
  - (F) DE SOROCABA OS ANIMAIS ERAM LEVADOS PARA SEREM VENDIDOS EM MINAS GERAIS, VENDO SE MATO GROSSO.

② ENCONTRE AS PALAVRAS DAS FRASES:

E	T	R	A	N	E	L	A	R	A	P	L	E	V	A	O
T	L	Y	N	P	V	I	A	M	Ã	O	F	T	C	P	T
R	E	T	A	A	Y	P	G	O	B	G	A	R	K	A	R
A	V	R	E	R	T	I	P	E	Y	W	D	O	V	R	A
B	A	O	A	A	R	N	G	A	L	E	V	P	F	C	N
O	D	P	B	N	A	Y	O	F	P	D	O	E	D	X	S
A	O	C	A	A	N	W	L	U	T	R	O	I	U	G	K
P	S	B	E	U	X	N	A	T	R	O	C	R	V	O	E
A	M	D	G	O	W	O	S	D	Y	E	Y	O	R	I	L
R	C	T	R	A	N	S	P	O	R	T	A	R	Z	A	E
F	Y	L	E	I	K	Q	W	L	V	X	K	E	U	T	V

ESTRADA



## ANEXO E – QUESTIONÁRIOS PROFESSORES



UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ  
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
 Mestrado e Doutorado em Educação  
 NÚCLEO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO, MOVIMENTOS  
 SOCIAIS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS - NUPECAMP

**QUESTIONÁRIO PARA OS PROFESSORES DAS ESCOLAS LOCALIZADAS  
 NO CAMPO**

Eu Fabiana Aparecida Franco Rodrigues venho por meio deste, pedir a colaboração dos professores para a minha pesquisa de Mestrado em Educação, intitulado: **A PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CLASSES MULTISSERIADAS: SUPERAÇÃO DO PARADIGMA DA MULTI (SERIAÇÃO)**. E para o projeto em andamento ao qual faço parte, intitulado: **EDUCAÇÃO DO CAMPO NA REGIÃO METROPOLITANA DE CURITIBA: DIAGNÓSTICO, DIRETRIZES CURRICULARES E REESTRUTURAÇÃO DOS PROJETOS POLÍTICOS-PEDAGÓGICOS**.

As vozes dos sujeitos que trabalham nas escolas localizadas no campo, são de extrema importância para entendermos e lutarmos por política públicas de qualidade para essas escolas. Sendo assim, agradeço pela colaboração com as pesquisas em andamento e me coloco a disposição para sanar dúvidas no que tange Educação Rural, Educação do Campo e as Classes Multisseriadas na discussão do Movimento Nacional Por Uma Educação do Campo.

- 1) Você mora na comunidade? Por que você escolheu trabalhar nessa escola?

*Sim, por ser próxima de minha casa e por ser um lugar mais tranquilo.*

- 2) O que você entende por Classes Multisseriadas?

*Salas de aula comportando mais de que uma turma no mesmo horário.*

- 3) Escreva o que você conhece por Educação do Campo:

*são escolas situadas em zonas rurais, ou lugares de difícil acesso.*

- 4) Quais as fragilidades encontradas no seu trabalho docente ou na escola como um todo?

*a falta de um (a) Coordenador(a) ou Pedagoga presente na escola que possa sanar nossas dúvidas no momento em que necessitamos.*

5) Você utiliza o livro didático em sala de aula?

não.

6) O que você acha do livro didático específico para as escolas localizadas no campo?

não tive acesso aos livros ainda, pois as disciplinas que assumi não possuem um livro específico na escola. (Arte e Ed. Física).

7) Como você organiza as diferentes idades, níveis e anos, no que tange o planejamento, as atividades propostas, a prática pedagógica, os conteúdos e a avaliação, ou seja, como é a sua organização do trabalho pedagógico nesta especificidade de Classe Multisseriada, em sala de aula?

Eu procuro relacionar os conteúdos para que possa atender as turmas ao mesmo tempo. (Com 4 e 5 anos), (Com 1º ao 3º ano) e (Com 4º e 5º ano), mesmo assim torna-se uma prática não muito fácil, pois, como são crianças de idades diferentes, deveriam ser avaliadas diferentes com atividades e conteúdos diversificados.

- 8) Muitos professores das escolas localizadas no campo com a especificidade Classes Multisseriadas, acreditam que para um ensino-aprendizagem de qualidade, seria necessário a mudança da multissérie para a seriação, ou seja, uma escola seriada. Você acredita que seria as Classes Multisseriadas seria a solução no que tange o ensino-aprendizagem? Comente

Sim, com certeza, pois cada criança tem o seu tempo, e a multissérie acaba, de repente, dando alguns alunos e/ou adiando outros.

- 9) Você considera a escola importante para a comunidade? Explique:

Sim, pois é a única existente, pois outros são muito longe e de difícil acesso. Sendo que, essa, segue o ritmo da comunidade que é tranquila por se tratar de uma zona rural.

- 10) Como é o acompanhamento pedagógico da Secretaria Municipal de Educação?

Bem, embora nem sempre possam tomar decisões nos momentos em que mais precisamos, devido o fato de não estarem todos os dias na escola.

- 11) Você conhece os documentos da Escola (Projeto Político Pedagógico e Regimento Escolar)?

SIM ( ) NÃO

- 12) Com que frequência utiliza esses documentos acima mencionados no Plano do Trabalho Docente:

( ) SEMPRE ( ) QUASE SEMPRE  NUNCA

- 13) Você possui Formação Continuada específica para a especificidade da escola? Comente

Não.

- 14) Que Formação Continuada você acha necessária para os professores dessas escolas com essa especificidade de Classes Multisseriadas e Educação do Campo?

Alguma formação referente às classes multisseriadas, onde através dela, podemos tirar dúvidas e esclarecer ideias para serem trabalhadas com diferentes turmas, sem retardo e adicionar conhecimentos dos alunos fora de suas aulas.

- 15) Deixe aqui suas dúvidas, angústias, conquistas, algo que queira mencionar sobre a escola, a comunidade, os pais e/ou responsáveis, os alunos e outros.

OU credito que a presença de um(a) Coordenador(a) ou Pedagogo(a), diariamente seria a solução de muitos problemas e também a construção de pelo menos mais duas salas de aula.

## ESCOLA É MAIS DO QUE ESCOLA

MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra).

- 1) Você mora na comunidade? Por que você escolheu trabalhar nessa escola?

Sim, pois moro na comunidade e quero ajudar a comunidade.

- 2) O que você entende por Classes Multisseriadas?

Salas de aula com séries diferentes, mas com um mesmo professor.

- 3) Escreva o que você conhece por Educação do Campo.

É a educação voltada para os alunos que vivem no campo.

- 4) Quais as fragilidades encontradas no seu trabalho docente ou na escola como um todo?

A falta de um(a) Coordenador(a) ou Pedagogo(a) diariamente seria a solução de muitos problemas e também a construção de pelo menos mais duas salas de aula.



UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ  
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
 Mestrado e Doutorado em Educação  
 NÚCLEO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO, MOVIMENTOS  
 SOCIAIS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS - NUPECAMP

### QUESTIONÁRIO PARA OS PROFESSORES DAS ESCOLAS LOCALIZADAS NO CAMPO

Eu Fabiana Aparecida Franco Rodrigues venho por meio deste, pedir a colaboração dos professores para a minha pesquisa de Mestrado em Educação, intitulado: **A PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CLASSES MULTISSERIIDADAS: SUPERAÇÃO DO PARADIGMA DA MULTI (SERIAÇÃO)**. E para o projeto em andamento ao qual faço parte, intitulado: **EDUCAÇÃO DO CAMPO NA REGIÃO METROPOLITANA DE CURITIBA: DIAGNÓSTICO, DIRETRIZES CURRICULARES E REESTRUTURAÇÃO DOS PROJETOS POLÍTICOS-PEDAGÓGICOS**.

As vozes dos sujeitos que trabalham nas escolas localizadas no campo, são de extrema importância para entendermos e lutarmos por política públicas de qualidade para essas escolas. Sendo assim, agradeço pela colaboração com as pesquisas em andamento e me coloco a disposição para sanar dúvidas no que tange Educação Rural, Educação do Campo e as Classes Multisseriadas na discussão do Movimento Nacional Por Uma Educação do Campo.

- 1) Você mora na comunidade? Por que você escolheu trabalhar nessa escola?

*Sim, é a escola mais próxima a minha casa.*

- 2) O que você entende por Classes Multisseriadas?

*São turmas de diferentes níveis em uma sala.*

- 3) Escreva o que você conhece por Educação do Campo:

*São escolas que se encontram na zona rural, multisseriadas, e com aprendizagem voltada para a realidade local.*

- 4) Quais as fragilidades encontradas no seu trabalho docente ou na escola como um todo?

*Falta de meios de comunicação como telefone, internet, e de uma administração que esteja presente na escola.*

5) Você utiliza o livro didático em sala de aula?

não

6) O que você acha do livro didático específico para as escolas localizadas no campo?

7) Como você organiza as diferentes idades, níveis e anos, no que tange o planejamento, as atividades propostas, a prática pedagógica, os conteúdos e a avaliação, ou seja, como é a sua organização do trabalho pedagógico nesta especificidade de Classe Multisseriada, em sala de aula?

Estou com dois pré (pré 4 anos e pré 5 anos) e conteúdos não parecidos, porém não iguais. Trabalho os conteúdos para os dois turmas, porém com atividades diferentes para cada uma, as vezes pedindo ser a mesma.

As vezes separo o turma no sala de aula outras vezes não, dependendo da necessidade da aula.  
A avaliação é individual.

- 8) Muitos professores das escolas localizadas no campo com a especificidade Classes Multisseriadas, acreditam que para um ensino-aprendizagem de qualidade, seria necessário a mudança da multissérie para a seriação, ou seja, uma escola seriada. Você acredita que seriar as Classes Multisseriadas seria a solução no que tange o ensino-aprendizagem? Comente

*Eu estudei em escola rural multisseriada e tive uma ótima aprendizagem. Acredito que isso facilitaria o ensino-aprendizagem.*

- 9) Você considera a escola importante para a comunidade? Explique:

*Sim, outras escolas ficam muito longe, e uma escola na comunidade atende as necessidades dos alunos que vivem nele, entende suas realidades.*

- 10) Como é o acompanhamento pedagógico da Secretaria Municipal de Educação?

*Eles estão presentes e disponíveis para o que precisar, mas por falta de meios de comunicação na escola os alunos fica difícil esse contato.*

- 11) Você conhece os documentos da Escola (Projeto Político Pedagógico e Regimento Escolar)?

( ) SIM    (X) NÃO

- 12) Com que frequência utiliza esses documentos acima mencionados no Plano do Trabalho Docente:

( ) SEMPRE    ( ) QUASE SEMPRE    (X) NUNCA

- 13) Você possui Formação Continuada específica para a especificidade da escola? Comente

*não*

- 14) Que Formação Continuada você acha necessária para os professores dessas escolas com essa especificidade de Classes Multisseriadas e Educação do Campo?

Uma formação voltada para isso especificidade, onde o professor possa ser orientado e trabalhar de melhor forma nas salas.

15) Deixe aqui suas dúvidas, angústias, conquistas, algo que queira mencionar sobre a escola, a comunidade, os pais e/ou responsáveis, os alunos e outros.

A escola é muito importante para a comunidade e precisa de mais atenção, uma estrutura maior, muitos acreditam na escola do campo mas ainda há um preconceito com a escola pequena e multisseriadas.

### ESCOLA É MAIS DO QUE ESCOLA

MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra).

As vozes dos sujeitos que têm importância para compreendermos a realidade do MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra). Sendo assim, agradeço pela colaboração com as pesquisas em andamento e me coloco a disposição para sanar dúvidas no que tange Educação Rural, Educação do Campo e as Classes Multisseriadas na discussão do Movimento Nacional Por Uma Educação do Campo.

1) Você mora na comunidade? Por que você escolheu trabalhar nessa escola?

Sim, e a escola está no meio da comunidade.

2) O que você entende por Classes Multisseriadas?

É a turma de diferentes níveis em uma sala.

3) Escreva o que você conhece por Educação do Campo.

São escolas que são voltadas para o campo rural, multisseriadas e que atendem a comunidade local.

4) Quais as fragilidades encontradas no seu trabalho docente ou na escola como um todo?

Falta de mais de professores e de uma infraestrutura adequada.



UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO E DOUTORADO EM EDUCAÇÃO  
NÚCLEO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO, MOVIMENTOS  
SOCIAIS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS - NUPECAMP

### QUESTIONÁRIO PARA OS PROFESSORES DAS ESCOLAS LOCALIZADAS NO CAMPO

Eu Fabiana Aparecida Franco Rodrigues venho por meio deste, pedir a colaboração dos professores para a minha pesquisa de Mestrado em Educação, intitulado: **A PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CLASSES MULTISSERIADAS: SUPERAÇÃO DO PARADIGMA DA MULTI (SERIAÇÃO)**. E para o projeto em andamento ao qual faço parte, intitulado: **EDUCAÇÃO DO CAMPO NA REGIÃO METROPOLITANA DE CURITIBA: DIAGNÓSTICO, DIRETRIZES CURRICULARES E REESTRUTURAÇÃO DOS PROJETOS POLÍTICOS-PEDAGÓGICOS**.

As vozes dos sujeitos que trabalham nas escolas localizadas no campo, são de extrema importância para entendermos e lutarmos por política públicas de qualidade para essas escolas. Sendo assim, agradeço pela colaboração com as pesquisas em andamento e me coloco a disposição para sanar dúvidas no que tange Educação Rural, Educação do Campo e as Classes Multisseriadas na discussão do Movimento Nacional Por Uma Educação do Campo.

- 1) Você mora na comunidade? Por que você escolheu trabalhar nessa escola?

Não, para entender o trabalho com turmas multisseriadas, novas experiências.

- 2) O que você entende por Classes Multisseriadas?

São turmas onde interagem crianças com diferentes idades, conhecimentos, especificidades de aprendizagem, dificuldades, mas com o mesmo direito - de aprender.

- 3) Escreva o que você conhece por Educação do Campo:

É uma educação inclusiva, que respeita e valoriza as características gerais do modo de vida de cada educando, seus costumes e tradições;

- 4) Quais as fragilidades encontradas no seu trabalho docente ou na escola como um todo?

O planejamento ainda que se junte os conteúdos, são segmentados e separados; a capacitação profissional também é

fragmentada, assim como os livros didáticos; surge a necessidade de um currículo único para cada um dos ciclos.

- 5) Você utiliza o livro didático em sala de aula?

Algumas vezes, utilizando alguns textos e algumas atividades;

- 6) O que você acha do livro didático específico para as escolas localizadas no campo?

Se será específico, quando os conteúdos forem unificados em um só livro, seguindo os ciclos de aprendizagem (1º, 2º e 3º anos) (4º e 5º anos);

- 7) Como você organiza as diferentes idades, níveis e anos, no que tange o planejamento, as atividades propostas, a prática pedagógica, os conteúdos e a avaliação, ou seja, como é a sua organização do trabalho pedagógico nesta especificidade de Classe Multisseriada, em sala de aula?

Em sala, as turmas ou níveis, com diferentes idades interagem o tempo todo, não havendo separação e nem nomeação (1º, 2º e 3º).

As atividades práticas e escritas são a partir de um mesmo conteúdo, a qual será direcionada a cada um, levando em conta as dificuldades encontradas; ao direcionar as atividades propostas, entender a importância de diferenciá-las; Os conteúdos serão reunidos num mesmo planejamento, de modo a atingir todos os níveis e idades, respeitando o currículo;

A avaliação é individual, contínua e visando atingir as dificuldades, valorizando o desenvolvimento cotidiano, onde o ciclo (1º, 2º e 3º) é utilizado e parecer descritivo e o ciclo (4º e 5º) o define com metas trimestrais;

Em sala o manuseio de materiais concretos é essencial como: material concreto (dourado), abacos, palitos, canudinhos, tampinhas, escala cuisenaire, blocos lógicos, alfabeto móvel, silabário, textos fatiados, lingo, domino, memória, jogo da velha, ludo, dama, xadrez, trilha, palitoches, fantoches, grampeches, dedoches e outros;

O empréstimo diário de livros e contação de histórias;

- 8) Muitos professores das escolas localizadas no campo com a especificidade Classes Multisseriadas, acreditam que para um ensino-aprendizagem de qualidade, seria necessário a mudança da multissérie para a seriação, ou seja, uma escola seriada. Você acredita que seriar as Classes Multisseriadas seria a solução no que tange o ensino-aprendizagem? Comente

Nas classes multisseriadas o ensino-aprendizagem ocorre naturalmente com a interação dos diferentes anos e idades, eu acredito na multissérie e vejo o desenvolvimento cotidiano dos alunos.

- 9) Você considera a escola importante para a comunidade? Explique:

Sim, é um local seguro e de encontros entre diferentes modos de vida. A comunidade escolar é participativa e demonstra o orgulho e contentamento do desenvolvimento de suas ações;

- 10) Como é o acompanhamento pedagógico da Secretaria Municipal de Educação?

É realizado na escola por meio de reuniões no trimestre, as dúvidas são sanadas nos encontros em formações ou por telefone, quando funciona. As reuniões pedagógicas e conselhos de classe são realizadas normalmente, mas geralmente não vêm a escola, mas que vamos até a secretaria.

- 11) Você conhece os documentos da Escola (Projeto Político Pedagógico e Regimento Escolar)?

SIM     NÃO

- 12) Com que frequência utiliza esses documentos acima mencionados no Plano do Trabalho Docente:

SEMPRE     QUASE SEMPRE     NUNCA

- 13) Você possui Formação Continuada específica para a especificidade da escola? Comente

Não, tenho formação seriada como os outros docentes, na qual, embora haja a troca de conhecimentos, torna-se necessário a adaptação.

- 14) Que Formação Continuada você acha necessária para os professores dessas escolas com essa especificidade de Classes Multisseriadas e Educação do Campo?

Uma formação multisérie, onde possa  
 nos trazer experiências de igual  
 para igual;

- 15) Deixe aqui suas dúvidas, angústias, conquistas, algo que queira mencionar sobre a escola, a comunidade, os pais e/ou responsáveis, os alunos e outros.

As conquistas estão nos resultados,  
 na aprendizagem e desenvolvimento de  
 nossos alunos.

A maior angústia que encontramos  
 é quanto ao dinheiro, a falta de  
 telefone, internet, impressora, de capaci-  
 tação específica e as preconceitos de se  
 dizer que é fácil, tem poucos alunos,  
 recém fazem o que quiser pois não tem  
 diretora e nem pedagoga, falta de  
 valorização profissional.

## ESCOLA É MAIS DO QUE ESCOLA

MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra).

- 1) Você não é na comunidade? Por que você está aqui? Onde mora?

- 2) O que você entende por Classes Multisérie?

- 3) Estava o que você conhecia por Educação de Campo?

- 4) Como você vive na comunidade?