

Universidade do Estado do Pará  
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação  
Centro de Ciências Sociais e Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação



TATIANA DE SOUSA SILVA

**TRABALHO DOCENTE EM ESCOLAS RURAIS  
MULTISSERIADAS**

Belém-PA  
2017

**TATIANA DE SOUSA SILVA**

**TRABALHO DOCENTE EM ESCOLAS RURAIS  
MULTISSERIADAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado, da Universidade do Estado do Pará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa Formação de Professores e Práticas Pedagógicas

Orientador: Prof. Dr. Emmanuel Ribeiro Cunha

Belém-PA

2017

**Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)**  
**Biblioteca do CCSE/UEPA, Belém - PA**

---

Silva, Tatiana de Sousa

Trabalho docente em escolas rurais multisseriadas / Tatiana de Sousa Silva;  
orientação de Emmanuel Ribeiro Cunha, 2017.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém,  
2017.

1. Escolas rurais-Bragança (PA) 2. Educação rural-Bragança (PA) 3. Prática de  
ensino. 4. Escola multicultural. I. Cunha, Emmanuel Ribeiro (orient.). II. Título.

---

21° ed. 370.91734

TATIANA DE SOUSA SILVA

## **TRABALHO DOCENTE EM ESCOLAS RURAIS MULTISSERIADAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado da Universidade do Estado do Pará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa Formação de Professores e Práticas Pedagógicas,

Orientador: Prof. Dr. Emmanuel Ribeiro Cunha

Data da defesa: 12/04/2017

### **BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Emmanuel Ribeiro Cunha – Orientador  
Universidade do Estado do Pará  
Presidente

---

Prof. Dr. Albêne Monteiro Lis - Membro Interno  
Universidade do Estado do Pará

---

Prof. Dr. Salomão Antonio Mufarrej Hage – Membro Externo  
Universidade Federal do Pará

Aos meus amores: Gedson, Geovana e Vanessinha!

Ao meu enteado e filho do coração, Gabriel!

Aos professores, professoras, alunos e alunas de escolas  
multisseriadas!

## AGRADECIMENTOS

Durante a pesquisa e escrita deste trabalho não caminhei sozinha, várias pessoas estiveram comigo, incentivando, cuidando e tecendo críticas construtivas. Neste espaço, expresso toda a minha gratidão e respeito a elas, de forma bem resumida.

Agradeço em especial a Deus pelo dom da vida, pelas vivências e por iluminar sempre a minha caminhada.

Ao meu querido orientador, professor **Emmanuel Ribeiro Cunha**, pela compreensão, paciência e pelo olhar atento e crítico, sem o qual eu não teria conseguido concluir a escrita deste texto. Em vários momentos seus olhos levaram-me a ver melhor, quando meu olhar viciado e cansado já não conseguia perceber o que precisava melhorar. As sugestões e comentários foram companhias constantes durante a produção do trabalho. Obrigada por não me deixar sozinha nessa empreitada, pois, acredite, eu não conseguiria!

As professoras **Laura** e **Rita** por abrirem o espaço da sala aula e por quererem bem aos alunos e alunas das escolas multisseriadas. Sem elas este estudo não seria possível.

Aos **alunos** e **alunas** das escolas Mariana Sousa e Carlos Sousa pela alegria contagiante.

A coordenadora **Elza** e a tutora da Escola da Terra **Gina**, pela disponibilidade em colaborar com o estudo.

Ao professor **Salomão Hage** e a professora **Albêne Lis Monteiro** pelas contribuições no exame de qualificação.

Ao meu marido e companheiro **Gedson da Silva Nunes**, pelo cuidado, respeito, incentivo, compreensão e pela presença marcante em todos os momentos, compartilhando as angústias e alegrias. Por estar presente na vida de nossas filhas, pelo tempo que estive ausente. Impossível não agradecer a você. Sempre serei grata por isso e, também, por acreditar em minha capacidade.

A **Geovana** e **Vanessinha**, amadas filhas e razão de minha existência, por cuidarem de mim, pela preocupação expressa em simples gestos e palavras como “Mãe, a senhora está cansada!”, “Durma um pouco”, “a senhora quer café?”, “Um mingau?”, “Um leitinho?” ou então “Me dá amor, mãe!” acompanhado de um gostoso e macio abraço.

Aos meus amados pais **João Boaventura da Silva** e **Maria Do Carmo de Sousa Silva** pela força, amor, dedicação, incentivo constante e apoio nos momentos difíceis. Minhas conquistas, também são suas.

*In memoriam* aos meus sogros **João Ismael Nunes** e **Mirian da Silva Nunes** pelos ensinamentos e tudo o mais que me proporcionaram durante sua passagem neste mundo.

As minhas irmãs **Jane** e **Vanessa** e ao meu irmão **Darlan**, deixo aqui o meu respeito e gratidão, por confiarem em mim e cuidarem de minhas filhas na minha ausência.

As minhas cunhadas **Fátima**, **Darlene**, **Marlene** e a **Vanessa** (Ivaneide), irmãs do coração, agradeço por serem tão mães quanto eu, da Geovana e da Vanessinha.

A minha cunhada **Eliene** e seu noivo **Alexandre** pelo carinho, acolhida e cuidados dispensados durante minha estadia em sua casa. Cuidaram de mim como a uma filha.

Aos cunhados e concunhados **Jadiel**, **Eliel**, **Gesiel**, **Sander**, **Júnior**, **Bruno** e **Lázaro** pelo carinho e incentivo.

A minha amiga especial e companheira de mestrado e orientação **Tuany Sarmiento**, jovem com um potencial incrível, por partilhar conhecimentos, angústias, alegrias e dificuldades. Nossa! Quantas conversas ao telefone! Quantos momentos passamos juntas! Sua amizade foi essencial nessa trajetória, sempre me lembrarei disso.

A amiga, companheira de viagem e da caminhada neste mestrado **Dilma Oliveira**, pelas leituras e discussões no percurso Bragança-Belém, por várias vezes viajamos pela estrada e pelos livros. Momentos que não posso esquecer.

A amiga **Fernanda Aviz** pela acolhida em sua casa e troca de experiências. Sua história, compromisso, empenho e força de vontade fizeram-me acreditar que as barreiras podem ser transponíveis.

Ao meu amigo **Robson Feitosa** por disponibilizar o acervo de sua biblioteca, ao qual recorri muitas vezes.

Aos **colegas** de trabalho do Sistema Educativo Radiofônico de Bragança (SERB), pelo incentivo, conversas e compreensão quando estive ausente.

Aos **professores** do Mestrado em Educação da UEPA pelo compromisso com a pesquisa e pelo enriquecimento acadêmico e profissional.

Aos **amigos** do mestrado, com quem aprendi que podemos ser pessoas melhores, educadores (as) compromissados (as) com a transformação do mundo.

E a **todos** que contribuíram de alguma forma para a realização deste trabalho.



## RESUMO

SILVA, Tatiana de Sousa. Trabalho docente em escolas rurais multisseriadas. 2017. 132f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, 2017.

O presente trabalho constitui-se de texto dissertativo, construído a partir de uma pesquisa realizada com o objetivo de compreender como os professores de escolas multisseriadas do município de Bragança-Pará desenvolvem o seu trabalho. Para tanto, o estudo foi conduzido sob a perspectiva do materialismo histórico-dialético, pois, buscou-se compreender o objeto de estudo de forma contextualizada, considerando-se as condições reais do trabalho docente a história dessas escolas e suas contradições. A pesquisa realizada foi descritiva, fundamentada numa abordagem qualitativa, cujo *locus* constituiu-se de 02 (duas) escolas multisseriadas da rede municipal de ensino de Bragança-Pará. Participaram como principais sujeitos-colaboradores do estudo, 02 (duas) professoras de multissérie, uma coordenadora pedagógica e uma tutora do Programa de Formação Escola da Terra. Adotou-se a análise documental, a entrevista e a observação sistemática do cotidiano escolar como instrumentos de coleta e construção de dados. Os documentos consultados versam sobre planos de aula, diários de classes, matrizes curriculares e registros avaliativos. As entrevistas tiveram o objetivo de recolher dados descritivos, expressos na linguagem dos próprios sujeitos, acerca do planejamento e desenvolvimento do seu trabalho no dia-a-dia da sala de aula. As observações incidiram sobre o modo pelo qual se configura a organização da escola, suas condições existenciais, a organização do espaço e do tempo e as relações produzidas nesse espaço. A partir de uma descrição analítica, fundamentada em Ludke e André (1986) realizou-se uma análise interpretativa do trabalho desenvolvido pelos professores nas escolas multisseriadas, com foco nos aspectos específicos, suscitados pelas questões norteadoras: os processos de planejamento curricular e de gestão da sala de aula. Os resultados apontaram que em relação às condições existenciais das escolas multisseriadas, alguns aspectos foram modificados para melhor, no entanto, o trabalho das professoras fica limitado ao espaço da sala de aula. O planejamento dos conteúdos, do tempo e do espaço não são organizados com base na seriação. Essa prática não demonstra rupturas ou transgressões ao paradigma seriado urbano, mas representa certo afastamento a esse paradigma. O planejamento curricular nessas escolas vem sendo organizado de diferentes formas: plano de aula, sequência didática e, de forma tímida e pontual, o complexo temático. Isso indica a influência dos processos formativos mais recentes que as professoras tem participado. Concluiu-se que, o trabalho docente na escola multisseriada é um trabalho solitário, intensificado e, ainda, precarizado, devido às condições em que é realizado, portanto, há muito para ser feito a fim de se transformar a escola rural (multi) seriada em uma Escola que seja de fato, do Campo.

**Palavras-chave:** Educação do Campo. Escolas Multisseriadas. Trabalho Docente. Planejamento. Gestão da Sala de Aula.

## ABSTRACT

SILVA, Tatiana de Sousa. Teaching work in multi-serialized rural schools. 2017. 132f. Dissertation (Master in Education) - University of the State of Pará, 2017.

The present work consists of a text based on a research carried out with the objective of understanding how the teachers of multi-grade schools in the city of Bragança-Pará develop their work. In order to do so, the study was conducted from the perspective of historical-dialectical materialism, because it was sought to understand the object of study in a contextualized way, considering the real conditions of teaching work the history of these schools and their contradictions. The research was descriptive, based on a qualitative approach, whose *locus* consisted of two (02) multigrade municipal schools of Bragança Pará education. The two main collaborators of the study were: 02 (two) teachers of multi-grades, one pedagogical coordinator and one tutor of the School of Earth Training Program. The documentary analysis, the interview and the systematic observation of the school daily life were adopted as instruments of data collection and construction. The documents consulted refer to lesson plans, class diaries, curriculum matrices and evaluative records. The interviews had the objective of collecting descriptive data, expressed in the language of the subjects themselves, about the planning and development of their work in the day-to-day classroom. The observations focused on the way in which the organization of the school, its existential conditions, the organization of space and time, and the relations produced in that space were made. Based on an analytical description, based on Ludke and André (1986), an interpretative analysis of the work developed by the teachers in the multi-series schools was carried out, focusing on the specific aspects raised by the guiding questions: curricular planning processes and room management class. The results showed that in relation to the existential conditions of the multi-grade schools, some aspects were modified for the better, however, the work of the teachers is limited to the space of the classroom. Content, time, and space planning are not organized based on serialization. This practice does not show ruptures or transgressions to the urban serial paradigm, but represents a certain distance from this paradigm. The curricular planning in these schools has been organized in different ways: lesson plan, didactic sequence and, in a timid and punctual way, the thematic complex. This indicates the influence of the most recent formative processes that the teachers have participated in. It was concluded that the work of teachers in the multi-serialized school is a solitary, intensified and even precarious work, due to the conditions under which it is carried out, therefore, there is much to be done in order to become a rural multi- In a School that is, in fact, in the Field.

**Keywords:** Field Education. Multiserver Schools. Teaching Work. Planning. Management of the Classroom.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Imagem 01:</b> Complexo da escola Martins	69
<b>Imagem 02:</b> Complexo da escola Santana	69
<b>Imagem 03:</b> Lista de Frequência dos alunos	83
<b>Imagem 04:</b> Lista de Frequência dos alunos	83
<b>Imagem 05:</b> Resumo dos conteúdos da 1ª série	84
<b>Imagem 06:</b> Resumo dos conteúdos da 2ª série	84
<b>Imagem 07:</b> Resumo dos conteúdos da 3ª e 4ª série	85
<b>Imagem 08:</b> Resumo dos conteúdos do 1º ao 5º ano	87
<b>Imagem 09:</b> Fragmento do resumo de atividades do 1º ao 5º ano	87
<b>Imagem 10:</b> Fragmento do resumo de atividades do 1º ao 5º ano	87
<b>Imagem 11:</b> Fragmento do resumo de atividades do 1º ao 5º ano	87
<b>Imagem 12:</b> Fragmento do resumo de atividades do 1º ao 5º ano	88
<b>Imagem 13:</b> Fragmento do resumo de atividades do 1º ao 5º ano	88
<b>Imagem 14:</b> Capa da matriz curricular da escola polo	93
<b>Imagem 15:</b> Elementos matriz curricular, campo temático sustentabilidade	94
<b>Imagem 16:</b> Fragmento de diário de classe	97
<b>Imagem 17:</b> Fragmento de diário de classe	97
<b>Imagem 18:</b> Fragmento de diário de classe	98
<b>Imagem 19:</b> Fragmento de diário de classe	98
<b>Imagem 20:</b> Fragmento de plano de aula	99
<b>Imagem 21:</b> Fragmento de plano de aula	100
<b>Imagem 22:</b> Fragmento de registro avaliativo	101
<b>Imagem 23:</b> Alunos jogando xadrez no momento do lanche	107
<b>Imagem 24:</b> Alunos brincando durante o intervalo	107
<b>Imagem 25:</b> Cantinho da leitura	108
<b>Imagem 26:</b> Cantinho da matemática	108
<b>Imagem 27:</b> Lista com nome das alunas	109
<b>Imagem 28:</b> Cartaz fixado na sala da professora Laura	109
<b>Imagem 29:</b> Produções dos alunos da professora Laura	109
<b>Imagem 30:</b> Produções dos alunos da professora Laura	109
<b>Imagem 31:</b> Alunos utilizando jogo reproduzido pela professora Rita	

a partir do material da Escola da Terra	110
<b>Imagem 32:</b> Registro de uma aula da professora Laura	112
<b>Imagem 33:</b> Alunos produzindo borboletas	113
<b>Imagem 34:</b> Encenação do poema As Borboletas	113

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 01:</b> Quantitativo de escolas, escolas com turmas seriadas e multisseriadas, escolas multisseriadas e turmas multisseriadas por polo da rede municipal de ensino de Bragança/PA – 2016.	80
<b>Tabela 02:</b> Escolas que não configuram polo administrativo, localização e quantidade de turmas seriadas e multisseriadas ofertadas em 2016.	81

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 01:</b> Dissertações cujos temas de estudo são as escolas multisseriadas UFPA-UEPA (2010-2015).	29
<b>Quadro 02:</b> Distribuição de polos administrativos, localização e quantitativo de escolas anexas por polo – 2016.	81
<b>Quadro 03:</b> Elementos da matriz curricular da EMEF Carlos Sousa – 1º bimestre/2016.	95

## LISTA DE SIGLAS

ANA – Avaliação Nacional de Alfabetização

CEB – Câmara de Educação Básica

CGEC – Coordenação Geral de Educação do Campo

CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil

CNE – Conselho Nacional de Educação

DOEEC – Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo

EJA – Educação de Jovens e Adultos

ENERA – Encontro Nacional dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

GEPERUAZ – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo na Amazônia

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IFPA – Instituto Federal do Pará

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

MST – Movimento dos Trabalhadores Sem Terra

PARFOR – Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PEA – Programa Escola Ativa

PNAIC – Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

SEMED – Secretaria Municipal de Educação

UEPA – Universidade do Estado do Pará

UFAM – Universidade Federal da Amazônia

UFBA – Universidade Federal da Bahia

UFMA – Universidade federal do Maranhão

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFPA – Universidade Federal do Pará

UFPE – Universidade Federal de Pernambuco

UNB – Universidade de Brasília

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

URE – Unidade Regional de Educação



## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	16
<b>SEÇÃO 1: AS ESCOLAS MULTISSERIDAS NO CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO: das aulas régias às discussões da educação do campo</b>	38
1.1. Um pouco de História: as Aulas Régias, o Ensino Mútuo e os Grupos Escolares	39
1.2. As Escolas Multisseriadas: o que dizem as pesquisas mais recentes?	44
1.3. Educação do Campo: o contexto das escolas multisseriadas	51
<b>SEÇÃO 2: CONSIDERAÇÕES ACERCA DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA REDE MUNICIPAL DE BRAGANÇA-PA</b>	58
2.1. O Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)	59
2.2. A Reorientação Curricular na Rede Municipal de Bragança	65
2.3. O Programa de Formação Escola da Terra	70
<b>SEÇÃO 3: O TRABALHO DOCENTE NA ESCOLA MULTISSERIADA: O PROCESSO DE PLANEJAMENTO E A GESTÃO DA SALA DE AULA</b>	78
3.1. Análise Inicial: aspectos do trabalho docente em diários de classe	79
3.2. O Planejamento Curricular	89
3.3. A Gestão da Sala de Aula	102
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	116
<b>REFERÊNCIAS</b>	123
<b>APÊNDICES</b>	130

## INTRODUÇÃO

As escolas ou turmas multisseriadas reúnem em uma mesma sala de aula, alunos de diferentes séries e níveis de aprendizagem sob a responsabilidade de um mesmo professor. Elas são uma realidade em vários municípios brasileiros e, na maioria das vezes, constituem-se como única possibilidade da maioria das crianças, adolescentes e jovens do campo ter acesso aos anos iniciais do Ensino Fundamental.

No contexto atual, as discussões acerca dessas escolas encontram-se inseridas no âmbito dos debates sobre a educação do campo, que despontaram no final da década de 1990, com a realização, em 1997, do I Encontro Nacional dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária<sup>1</sup> (I ENERA) e em 1998, da I Conferência Nacional “Por Uma Educação Básica do Campo”<sup>2</sup>, “que foi o momento de batismo coletivo de um novo jeito de luta e de pensar a educação para o povo brasileiro que trabalha e vive no e do campo” (CALDART, 2004, p. 13).

Meu encontro com a escola multisseriada não se deu recentemente, portanto, reservei um espaço, na escrita deste texto, para trazer memória de alguns momentos de minha trajetória profissional – imprescindíveis ao meu processo de formação docente - por compreender que neles se encontram uma primeira aproximação com o objeto de estudo da pesquisa desenvolvida por mim.

Esse encontro remonta a maio de 2001 quando, recém-graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará, Campus Universitário de Bragança, iniciava minha trajetória profissional como docente contratada, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Benedito Cardoso de Athayde, escola polo<sup>3</sup> da vila de Aturiaí, localizada no meio rural do município de Augusto Corrêa<sup>4</sup>. Na ocasião, fui ministrar aulas de História em turmas de 3ª e 4ª etapas da Educação de Jovens e Adultos (EJA), devido à carência de profissionais da área no município.

---

<sup>1</sup> Promovido em pelo Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), em parceria com a Universidade de Brasília (UnB) e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF).

<sup>2</sup> Promovida pelo MST, em parceria com a UnB, o UNICEF, a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e a Organização das Nações Unidas para a Educação (UNESCO).

<sup>3</sup> As escolas polos são escolas de médio e grande porte, localizadas no meio urbano ou em comunidades maiores e centrais do meio rural, as quais se encontram vinculadas as escolas de pequeno porte, denominadas de escolas anexas.

<sup>4</sup> Município localizado a 18 km do município de Bragança. Augusto Corrêa fazia parte do Município de Bragança, tendo se emancipado no ano de 1962.

Naquele mesmo ano, fui nomeada vice-diretora da escola e de suas escolas anexas<sup>5</sup>. Nessa função, deparei-me pela primeira vez com as escolas de turmas multisseriadas. O meu contato inicial com os professores limitou-se às questões burocráticas, tais como, matrícula e documentação dos alunos, lotação de professores, estatística inicial e final. As atividades que eu desenvolvia não estavam diretamente relacionadas ao cotidiano dos professores em sala de aula.

Devido à limitação de minha formação inicial e a falta de experiência, aliadas às condições precárias as quais se encontravam relegadas as escolas do meio rural multisseriadas, a primeira imagem construída acerca delas foi bastante negativa: a imagem da precariedade, do fracasso e atraso escolar dos alunos, o que me levou, até certo tempo, a clamar pela sua “erradicação”, o que era compartilhado por outros sujeitos da comunidade escolar como: professores, gestores, coordenadores e pais. Clamava-se em uníssono: “Não às turmas multisseriadas!”.

Eu acreditava que a multissérie era um “mal”, logo, desnecessária, pois, não há mal necessário. Assim, ela deveria ser desmobilizada para dar lugar a uma escola seriada, pois a maioria das dificuldades enfrentadas pelos professores e professoras, alunos e alunas, em meu entendimento, residia, principalmente, na crença de que os alunos não aprendiam porque a reunião de alunos de diferentes níveis e séries no mesmo espaço não possibilitava a aprendizagem, que só seria possível se os alunos estivessem separados por séries, cada uma em sua respectiva sala. Além disso, sobrecarregava o trabalho dos (as) docentes, pois, elaboravam tantos planos quanto fossem as séries constituintes de suas turmas.

Portanto, o remédio para esse “mal”, eu pensava, estaria na organização seriada, que servia como matriz para o trabalho docente na multissérie. Acreditava que a seriação resolveria o problema. Sobre essa questão, Arroyo (2004, p. 81)

---

<sup>5</sup> Escolas de pequeno porte, a maioria multisseriada, localizadas em pequenas comunidades do meio rural, que se encontram sob a responsabilidade administrativa e pedagógica de uma escola polo. As crianças das séries iniciais do Ensino Fundamental são atendidas nas escolas anexas em suas comunidades, enquanto que os alunos das séries finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio estudam na escola polo, sendo necessário deslocar-se de suas comunidades. Para tanto o governo municipal disponibiliza transporte escolar. Essa forma de organização faz parte da política de nucleação escolar, implantada pelos governos locais que provoca conflitos e tensões entre as comunidades e secretarias de educação, uma vez que tem como resultado o fechamento de escolas em pequenas comunidades rurais, obrigando aos alunos a se matricularem em escolas localizadas nas comunidades maiores e centrais ou na sede dos municípios. A Resolução nº 2, de 28 de Abril de 2008 estabeleceu diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Essa resolução destaca a normatização da política de nucleação escolar, garantindo o transporte escolar, quando este for necessário.

afirma que “a palavra multisseriada tem um caráter negativo para a visão seriada urbana. Como se a escola urbana seriada fosse boa, o modelo, e a multisseriada fosse algo que vamos destruir para um dia construir a escola seriada do campo”.

A organização do ensino em turmas multisseriadas não é uma realidade recente no Brasil, ela tem uma história, que remonta ao período colonial quando os Jesuítas foram expulsos dos domínios portugueses, em 1759, por Sebastião José de Carvalho e Melo, o Marquês de Pombal (primeiro ministro de Portugal de 1750-1777).

Sobre essa questão, Atta (2003) afirma que, após a expulsão dos jesuítas, nas pequenas vilas, nos lugarejos com poucos habitantes, reuniam-se crianças em torno de alguém que podia ser professor. Mais tarde, as turmas multisseriadas foram criadas oficialmente pelo governo imperial (Lei Geral do Ensino de 1827). Tratava-se, naquele momento, da implantação do Método Lancasteriano (Ensino Mútuo ou Monitorial, a partir do qual, se ensinava pessoas de diferentes idades e níveis de aprendizagem ao mesmo tempo), sob o patrocínio do Estado.

A partir da República, os Grupos Escolares (organizados de forma seriada, por idade e por nível de domínio de aprendizagens, diferente do que ocorria no Ensino Mútuo) são criados e, fortemente, popularizados na década de 1920, nos meios urbano e rural. No entanto, as escolas isoladas<sup>6</sup> (multisseriadas) continuaram funcionando para atender os locais com poucos habitantes, assim como ocorre até hoje (SANTOS; MOURA, 2010).

Os Grupos Escolares são criados dentro de uma política de modernização educacional e se organizam, primeiramente, nas capitais e depois nas cidades do interior, através da reunião de escolas multisseriadas – pequenas escolas que funcionavam em espaços improvisados – em prédios escolares maiores, construídos especialmente para esse fim. Em alguns municípios do interior da Bahia, encontram-se, ainda hoje, edifícios construídos na década de 1950 com a denominação “Escolas Reunidas”, expressando assim a política de extinção das “escolas isoladas”, que funcionavam num regime “multisseriado” (SANTOS; MOURA, 2010, p. 42, grifos dos autores).

Portanto, no entendimento desses autores, as escolas multisseriadas passaram a incorporar sentidos negativos a partir daí, com a popularização dos Grupos Escolares ou escolas reunidas, organizadas em séries, que difundiram um modelo curricular urbano, homogeneizador, seriado e fragmentado, enraizado até os

---

<sup>6</sup> As escolas que mantinham, na mesma sala, várias séries sob a responsabilidade de um só professor eram denominadas escolas isoladas. A nomenclatura escolas multisseriadas aparece no cenário educacional após os anos de 1970 (CARDOSO, 2013).

dias atuais em nossas escolas, inclusive na multissérie - representação da diversidade e heterogeneidade da Amazônia.

Esse fator em nada contribui para a construção de uma imagem positiva acerca do campo. Nesse sentido, concordo com Arroyo (2010, p. 10) quando afirma que é “difícil superar essas visões tão negativas do campo e de suas escolas porque reproduzem visões negativas dos seus povos e das instituições do campo”. A afirmação de Arroyo vai ao encontro da afirmação de Fernandes, Cerioli e Caldart (2011), segundo a qual “há uma tendência dominante em nosso país, marcado por exclusões e desigualdades, de considerar a maioria da população que vive no campo como parte atrasada e fora de lugar no almejado projeto de modernidade”.

Essa política de negação, também, foi identificada pelo Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação do Campo na Amazônia (GEPERUAZ), evidenciadas por Barros *et al* (2010, 26-9): condições estruturais precárias, falta de alimentação e transporte escolar, falta de material e equipamentos didático-pedagógicos, formação incipiente dos professores, a sobrecarga de trabalho dos professores e instabilidade do emprego, currículo distanciado da realidade da cultura, do trabalho e da vida do campo, o fracasso escolar e de defasagem idade-série, a falta de acompanhamento pedagógico das Secretarias de Educação, as angústias relacionadas à organização do trabalho pedagógico e às condições de abandono das políticas públicas em que as populações do campo vivem.

À medida que eu compreendia a importância dessas escolas e, a política de negação de sua existência, bem como da negação da própria existência dos sujeitos do campo, de sua identidade, diversidade, saberes e valores subsumidos na escola rural pensada e efetivada segundo os padrões urbanos, a imagem negativa que eu tinha da escola multisseriada foi sendo desconstruída.

O amadurecimento pessoal e profissional - oportunizado pelas vivências no dia a dia das escolas multisseriadas, que se constituíram em espaços da minha formação docente - e a participação em outros espaços formativos foram relevantes para a superação das minhas visões negativas e para a construção de olhares diferenciados a elas e aos sujeitos que as produzem, sujeitos reais do campo, para quem essas escolas, eu começava a conceber como um “bem” necessário, o que não significava deixar de problematizar as suas condições existenciais.

No período de 2002 a 2006, o contato com os professores da multissérie tornou-se mais próximo, pois, aprovada em concurso público do município de

Augusto Corrêa, assumi a Coordenação Pedagógica da escola polo e seus anexos, onde atuava como vice-diretora. Saí da condição de gestora para assumir o papel de formadora de professores, inclusive das escolas multisseriadas. Passei, assim, a acompanhar o trabalho docente de forma mais direta, realizando atividades como: orientação do planejamento escolar, acompanhamento do desempenho dos alunos, processos avaliativos, encontros de formação de professores, análise da evasão escolar, organização das atividades desenvolvidas nas escolas, entre outras questões.

Paralelamente a essa atividade na rede municipal, no período de 2003-2006, ministrava disciplinas pedagógicas<sup>7</sup> (Biologia, Psicologia e Filosofia da Educação, Psicogênese da Linguagem Oral e Escrita, Estágio Supervisionado e Prática Pedagógica) do Curso Normal<sup>8</sup> em nível Médio, na Escola Estadual André Alves, vila de Nova Olinda, distante, aproximadamente, 20 quilômetros de Aturiaí.

Mesmo atuando como Coordenadora Pedagógica, ainda, considerava essa forma de organização um “mal”, pensamento compartilhado, também, pelos professores, pois cultivávamos a ideia de que esse mal poderia ser sanado com a seriação. Tanto que - não conseguíamos pensar a organização e o desenvolvimento do trabalho docente de forma diferenciada do que ocorria na série.

Além desse problema, a escola encontrava-se desvinculada da vida dos alunos e da comunidade. As peculiaridades históricas, sociais, culturais e políticas da comunidade eram ocultadas por meio do livro didático, das atividades desenvolvidas em sala e dos conteúdos, que geralmente destacavam a vida urbana. Esse fato pouco ou em nada contribuía para a construção e afirmação da identidade dos sujeitos do meio rural.

Os encontros de formação eram organizados em polos, constituídos por professores e professoras de escolas com proximidade geográfica. Escolhíamos um espaço para realizarmos os encontros - durante os quais discutíamos acerca do

---

<sup>7</sup> Fui aprovada em Concurso Público da Secretaria de Estado de Educação (SEDUC/PA) para ministrar essas disciplinas, em 2002, efetivada, somente em novembro de 2003.

<sup>8</sup> Previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº. 9394/96), substituiu o Curso Técnico com Habilitação para o Magistério. De acordo com o Art. 1º da Resolução nº 01 do CEB/CNE, de 29 de janeiro de 1999, o Curso Normal em nível Médio, previsto no artigo 62 da Lei nº 9394/96, aberto aos concluintes do Ensino Fundamental, deve prover, em atendimento ao disposto na Carta Magna e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN, a formação de professores para atuar como docentes na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, acrescentando-se às especificidades de cada um desses grupos as exigências que são próprias das comunidades indígenas e dos portadores de necessidades educativas especiais (Portal do MEC). Esse curso foi ofertado na EEEM André Alves até 2006.

processo de planejamento escolar, técnicas e métodos de ensino e avaliação, recursos e materiais didáticos, questões relacionadas à indisciplina dos alunos, à evasão, entre outras, na tentativa de apontar possíveis soluções aos problemas destacados. As discussões, geralmente, limitavam-se ao âmbito da escola, como se esta não fizesse parte de uma realidade mais ampla e complexa.

No decorrer das formações, comecei a perceber a aflição dos professores em suas falas, a necessidade que sentiam em desabafar suas angústias e conflitos sobre as dificuldades em desenvolver o ensino na multissérie. Percebi o anseio de serem escutados, orientados e não fiscalizados. Falavam das situações referentes às atividades escolares e, às vezes, de suas dificuldades na vida pessoal, falavam de si. Ansiavam por dialogar com o outro, com os seus pares, de tanto que foram silenciados e “aterrorizados” pelos “fiscais da Secretaria Municipal de Educação”, em outros tempos.

Compreendi, então, que a formação de professores poderia partir da escuta, das angústias, dificuldades e experiências deles, ricas em saberes que eles mobilizavam, construíam e produziam na sala de aula com seus alunos. Eu ficava intrigada com os relatos sobre como eles organizavam o ensino para alunos de diferentes séries, embora, naquele momento não tenha avançado muito em minhas análises e reflexões.

Minha ansiedade em escutar os professores amparava-se em Freire (2014, p. 11), para quem:

[...]. Se, na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a *escutar*, mas é *escutando* que aprendemos a *falar com eles*. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala *com ele*. O que jamais faz quem aprende a escutar para poder falar com é falar *impositivamente*. Até quando, necessariamente, fala contra posições ou concepções do outro, fala *com ele* como sujeito da escuta de sua fala crítica e não como objeto de seu discurso. O educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala *com ele*. (grifos do autor).

Entendo que esse processo de escuta deve fazer parte da formação docente, por contribuir significativamente na constituição do saber-fazer e do saber ser do professor formando-formador.

Assim como os professores, eu também lidava com as minhas angústias e limitações, tanto no que dizia respeito a minha própria formação, quanto às condições logísticas e estruturais que dificultavam o acompanhamento mais efetivo

nas escolas e impossibilitavam a realização dos encontros com os professores, de forma contínua.

Infelizmente, naquele momento tão importante do meu processo de constituição profissional docente, não assumi de forma plena o papel de educadora-pesquisadora. Os registros das atividades realizadas com os professores, durante o período que atuei como coordenadora, foram poucos. Somente uma pequena memória foi registrada nos relatórios entregues à Secretaria de Educação, ao final de cada bimestre ou semestre. Além desses registros, restaram-me aqueles que se encontram nos recônditos da minha memória, aos quais tenho recorrido a fim de realizar a difícil e necessária tarefa de reflexão crítica acerca da minha prática profissional de ontem e de hoje.

Nesse sentido, concordo com Freire (2014, p. 40) quando afirma que:

A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. [...].

Permaneci na comunidade de Aturiaí até o início de 2007, quando então, devido a questões familiares e de saúde, fui trabalhar na sede do município de Augusto Corrêa. Assumi a coordenação pedagógica de outro polo, constituído por 6 (seis) escolas, 2 (duas) localizadas no meio urbano e 4 (quatro) no meio rural, multisseriadas. Lembro-me, que por esse período cogitava-se a implementação do Programa Escola Ativa (PEA) no município, como uma alternativa para a melhoria do trabalho nas escolas multisseriadas.

O PEA foi implementado no Brasil a partir de 1997, com o objetivo de melhorar o rendimento de alunos das turmas multisseriadas do meio rural, contribuindo na formação de professores e na melhoria da infraestrutura das escolas. Elaborado a partir da experiência do Programa Escuela Nueva (PEN) - desenvolvida na Colômbia – que se constituiu nos anos 1990 “como um modelo internacional de reforma para a educação no meio rural” (GONÇALVES; ANTUNES-ROCHA; RIBEIRO, 2010, p. 50).

Posteriormente, o PEA foi visto como um pacote educacional, “porque desde sua origem ele mantém características de uma proposta construída com pouco diálogo com os sujeitos e contextos para o qual é dirigida” (GONÇALVES;



ANTUNES-ROCHA; RIBEIRO, 2010, p. 50). Em 2008, sob a responsabilidade da Coordenação Geral de Educação<sup>9</sup> (CGEC) passou por reformulações e foi substituído pelo Programa Escola da Terra, em 2012.

No âmbito da rede estadual, no início de 2007, solicitei remoção para o município de Bragança, pois a partir desse ano, a EEEM André Alves não mais ofertaria o Curso Normal em Nível Médio, fato que, também, ocorreu em várias escolas do Pará e de outros Estados<sup>10</sup>. Fui removida para a 1ª Unidade Regional de Educação (1ª URE-Bragança). Integrei a equipe técnico-pedagógica dessa instituição no período de 2007-2009<sup>11</sup>, durante o qual tive contato com professores de turmas multisseriadas da rede estadual. Embora fosse responsável por situações mais gerais no âmbito da gestão, em alguns momentos acompanhei a formação desses professores no Programa Pró-Letramento<sup>12</sup>.

Como técnica da 1ª URE, tive a oportunidade de participar do III Seminário Estadual de Educação do Campo e de uma Jornada de Educação de Educadores do Campo da SEDUC - Pará, ambos realizados em 2007, o primeiro em Ananindeua-PA e o segundo, em Salinas-PA. Nesses espaços formativos comecei a compreender que havia um campo de discussão denominado “Educação do Campo” – no qual se insere a escola multisseriada - até então, desconhecido para mim. Percebi que essa discussão não havia chegado aos espaços onde eu atuava. No período (2007-2009) de realização das conferências preparatórias (municipais e regionais) para a construção do Plano Estadual de Educação, essa discussão foi suscitada.

Em 2008, deixei definitivamente o município de Augusto Corrêa para assumir o cargo de professora das séries iniciais, mais especificamente, do 1º ano /9 do Ensino Fundamental, na EMEIF Perpétuo Socorro, em Bragança-PA - meu município de origem, devido aprovação em concurso público. Como aprendi com os pequeninos! Escutá-los fez toda a diferença ao meu fazer docente.

---

<sup>9</sup> Localizada na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.

<sup>10</sup> Passados 10 anos da Lei nº. 9394/96, a formação mínima para o exercício da docência na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental deveria ocorrer em cursos ofertados por Instituições de Ensino Superior.

<sup>11</sup> Em 2009 pedi remoção para uma escola.

<sup>12</sup> Programa de formação continuada de professores para a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do ensino fundamental. Programa realizado pelo MEC, em parceria com universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada e com adesão dos estados e municípios.

No período de 2011-2012, afastei-me da rede municipal<sup>13</sup>, pois fui aprovada em concurso para professor substituto – UFPA - Bragança, para as disciplinas de Didática, Prática Pedagógica e Estágio Supervisionado. Lembro-me que em um momento de socialização das pesquisas desenvolvidas nos estágios, uma aluna relatou que havia uma turma formada por alunos de diferentes séries (turma multisseriada), na escola onde estagiou. Alguns alunos sabiam da existência da multissérie, outros ficaram tão surpresos quanto eu, no início da minha trajetória profissional em 2001. Perguntaram-me se aquilo era permitido, como os professores conseguiam trabalhar com tantas séries, como os alunos poderiam aprender, dentre outros questionamentos. Alguns foram respondidos, acredito. Quanto às lacunas que ficaram, espero que sejam preenchidas pela/na experiência e formação permanente.

Em 2013, a convite do Secretário Municipal de Educação, passei a compor a equipe pedagógica do Ensino Fundamental, na sede da Secretaria Municipal de Educação de Bragança (SEMED - Bragança/PA). Fiquei entusiasmada, pois, compartilhava dos mesmos anseios do Secretário: “uma educação construída, produzida com e pelos cidadãos bragantinos. Uma educação forjada pela heterogeneidade, pluralidade que é Bragança”. Nesse intuito, “arregaçamos as mangas” e iniciamos na rede municipal de ensino as discussões acerca da Escola Bragantina em Construção Coletiva e da possibilidade de uma Pedagogia da Memória. Permaneci na equipe até dezembro de 2014, quando me afastei das atividades na rede municipal, para fins de aprimoramento profissional.

Nos dois anos em que permaneci na equipe da SEMED-Bragança, o contato com professores e professoras das escolas do campo – seriadas e multisseriadas - remeteu-me ao tempo de minhas primeiras experiências profissionais, às imagens negativas que construí no passado sobre a multissérie e, também, às condições precárias em que os professores realizavam seu trabalho. Essas lembranças conduziram-me a questões que me intrigaram no início da vida profissional e continuavam a me intrigar.

Assim, em meados de 2014, por ocasião do processo seletivo para o Mestrado em Educação da Universidade do Estado do Pará (UEPA), não hesitei em escolher a escola multisseriada como objeto de estudo de minha proposta de

---

<sup>13</sup> Solicitei Licença não remunerada, por 02 (dois) anos para resolver assuntos particulares, garantida por lei municipal.

pesquisa, embora, com pouco discernimento sobre o que exatamente poderia ser relevante estudar. A escolha pela pesquisa acerca do trabalho docente foi-se definindo aos poucos, a partir das leituras, orientações, sessões de estudo, disciplinas cursadas e sugestões da Banca no Exame de Qualificação.

Nesse processo, foi de suma importância a leitura de livros oriundos das pesquisas realizadas pelo GEPERUAZ sobre as escolas multisseriadas, desde 2002, organizados e publicados por pesquisadores da educação do campo (HAGE, 2005; ANTUNES-ROCHA; HAGE, 2010; OLIVEIRA, FRANÇA; SANTOS, 2011; HAGE *et al*, 2012) entre outros.

Com essas leituras, descobri que a multissérie tem sido objeto de pesquisas que incidem sobre a história, o descaso das autoridades com as escolas do campo, os imaginários negativos, a precariedade de suas condições, o currículo, a precarização do trabalho docente, os desafios, limites e possibilidades na organização do trabalho pedagógico.

Dessa forma, é difícil não concordar com Arroyo (2010, p. 10) quando afirma que “[...] as escolas multisseriadas estão sendo levadas a sério, sendo reinventadas, e não mais ignoradas nem desprezadas como escolas do passado”.

Hage (2005, p. 54-5) já apontava a saída das escolas multisseriadas do anonimato, como um indicador importante para as práticas educacionais emancipatórias na Amazônia.

[...] Elas não podem continuar sendo tratadas como se não existissem, excluídas inclusive das estatísticas do censo escolar oficial. Não há justificativa para tamanha desconsideração do poder público e da sociedade civil para com os graves problemas de infra-estrutura e de condições de trabalho e aprendizagem que enfrentam os professores e estudantes das escolas multisseriadas [...] afinal, delas depende atualmente a iniciação escolar da maioria das crianças, adolescentes e jovens do campo.

Esse reconhecimento é uma questão crucial ao entendimento dos desafios que a multissérie enfrenta para assegurar o direito à educação pública de qualidade aos sujeitos do campo (HAGE, 2014).

Os estudos realizados sobre a escola multisseriada (HAGE, 2005; ANTUNES-ROCHA; HAGE, 2010; SANTOS, MOURA, 2010; HAGE, 2011; OLIVEIRA; FRANÇA; SANTOS, 2011) revelam que, embora, ela seja considerada importante e necessária no meio rural, tem sido relegada ao descaso, ameaçada de extinção e funciona, na maioria das vezes, em espaços improvisados e inadequados, com merenda escolar insuficiente, carência de materiais pedagógicos, currículo deslocado da realidade do

campo, sem o acompanhamento pedagógico das Secretarias de Educação entre outras circunstâncias e condições desfavoráveis ao processo de ensino e aprendizagem, que fazem dela uma forma precarizada da escola seriada.

Essas particularidades da multissérie afetam o trabalho dos professores e se apresentam como dificuldades para a gestão dos processos pedagógicos, fortalecendo o descrédito atribuído a elas em relação ao desenvolvimento de uma educação de qualidade, colocando-as “no cenário de precariedade educacional amazônica”, contribuindo para a “manutenção de um quadro de defasagem educacional histórico das escolas do campo em relação às escolas urbanas” (OLIVEIRA; FRANÇA; SANTOS, 2011, p. 23).

Devido às limitações impostas pelas condições existenciais das escolas, pela falta de formação específica e, às vezes, pela falta de experiência, na maioria das vezes, os professores da multissérie são levados a desenvolverem o seu trabalho segundo a lógica da seriação, implementando currículos descontextualizados e fragmentados. Sobre essa questão, Hage (2005, p. 55) esclarece que:

as escolas multisseriadas têm constituído sua identidade referenciada na “precarização do modelo urbano seriado de ensino” e para que essas escolas ofereçam um processo educativo de qualidade se faz necessária a transgressão desse padrão de organização do ensino, que tem se constituído enquanto empecilho em face da rigidez com que se trata o tempo escolar, impondo a fragmentação em séries anuais e submetendo os estudantes a um processo contínuo de provas e testes, como requisito para que sejam aprovados e possam progredir no interior do sistema educacional.

O paradigma seriado teve sua origem na racionalidade moderna, segundo a qual, a ciência é reconhecida como o único conhecimento válido e verdadeiro; o mundo é representado de forma fragmentada, exemplificado na separação entre: sujeito-objeto, natureza-sociedade, cultura-natureza, etc., gerando apartações e hierarquizações entre modos de vida como o urbano e o rural, por exemplo.

Esse paradigma contribui para homogeneizar as culturas, fortalecendo e massificando valores como individualismo, competitividade, seletividade, meritocracia, valores estes que estão na base do darwinismo social, cuja aplicação na sociedade tem produzido de forma ampliada a discriminação, a exclusão e a desigualdade. (MORAES *et al*, 2010, p. 399).

Em sentido contrário ao paradigma da escola moderna, os pesquisadores do GEPERUAZ tem apostado na necessidade de transgressão do paradigma (multi)seriado nas escolas do campo, como fica claro nas palavras de Moraes *et al* (2010, p. 406):

[...] para ser mais explícito, em nosso entendimento, as mudanças desejadas, reivindicadas ou perseguidas em relação às escolas do campo multisseriadas, para serem efetivas e provocarem desdobramentos positivos quanto aos resultados do processo de ensino aprendizagem, devem incidir diretamente sobre a constituição identitária que configura essas escolas, ou seja, deve romper, superar, transcender ao paradigma seriado urbano de ensino, que em sua versão precarizada, se materializa hegemonicamente nas escolas do campo multisseriadas [...].

Embora, as pesquisas apontem a predominância do paradigma seriado nas escolas multisseriadas, isso não significa a inexistência de outras formas de organização produzidas pelos professores no cotidiano escolar, que possam indicar um distanciamento dessa lógica, tal como afirmam Santos e Moura (2010, p. 44-5),

[...] mesmo fortemente influenciados pelo paradigma curricular seriado, não podemos desconsiderar a existência de uma “pedagogia das classes multisseriadas”, caracterizada por uma prática pedagógica fundada nos saberes construídos nas relações e mediações que se estabelecem no interior das classes multisseriadas, cotidianamente (grifos dos autores).

Nesse mesmo sentido, Oliveira, França e Santos (2011, p. 152), a partir da pesquisa realizada nos municípios paraenses de Moju e Santarém concluíram que “apesar das dificuldades os professores evidenciam em suas falas e práticas o compromisso com a educação das crianças e seu esforço em criar alternativas para aprimorar o processo de ensino aprendizagem”.

Isso significa que, embora, a realidade precária das escolas do campo multisseriadas imponha limitações à prática dos professores, eles exercem certa autonomia, imprimindo ao desenvolvimento de seu trabalho uma direção própria. Muito do que ocorre nessas escolas, em diferentes contextos da Amazônia, ainda, se desconhece. Importa, então, se ampliar as pesquisas no chão dessas escolas, no intuito de se conhecer e compreender o trabalho docente nelas desenvolvido.

Tal afirmação ampara-se em Moraes *et al* (2010, p. 410) quando destacam a necessidade de realização de,

[...] mais estudos e investigações sobre a organização do trabalho pedagógico, sobre o planejamento e a construção do currículo e de organização do trabalho docente que atendam às peculiaridades de vida e de trabalho das populações do campo, o que de forma nenhuma, em nosso entendimento, significa a perpetuação da experiência precarizada de educação que se efetiva nas escolas multisseriadas tal qual identificamos em nossos estudos.

Essa necessidade indicada pelos autores, também foi confirmada a partir da pesquisa que realizei nos bancos de dados do Scielo, no site de busca do Google Acadêmico e no banco de teses e dissertações da UFPA e da UEPA. Utilizei como descritores para a busca as expressões escola multisseriada e classe multisseriada,

num período compreendido entre de 2010 a 2015, no intuito de situar o objeto deste estudo, face às produções mais recentes sobre as escolas multisseriadas e, mais especificamente, sobre o trabalho docente nessas escolas. Nos trabalhos encontrados, procurei identificar os objetivos, os sujeitos, os *loci* e os principais resultados. Para tanto, limitei-me à leitura dos resumos na busca de tais aspectos.

Dentre as produções de 2010, encontrei o artigo de Cardoso e Jacomeli intitulado “Estado da Arte acerca das Escolas Multisseriadas”<sup>14</sup>, no qual esclarecem que os projetos de pesquisas e a produção de teses e dissertações acerca desse tema são poucos e recentes. Segundo as autoras, o artigo foi produzido a partir de um levantamento inicial sobre a produção de estudos e pesquisas relacionados às escolas multisseriadas, realizados no período de 2006-2009, o que justifica minha escolha pelo período 2010-2015.

Ao fazerem esse levantamento, encontraram somente um projeto desenvolvido que data do final da década de 90, mais precisamente do período 1998-1999, os demais datam do início deste século. Com relação às teses e dissertações, identificaram um trabalho isolado em 1987, um pequeno crescimento na década de 90 e uma aceleração nos anos 2000, embora a quantidade no âmbito geral, ainda, fosse baixa.

No período pesquisado por Cardoso e Jacomeli (2010) a maioria dos estudos apenas cita a existência de escolas multisseriadas, sem, contudo, descrevê-las ou analisá-las, somente uma minoria propõe-se em estudá-las em seus diferentes aspectos. Devido a isso, afirmam que “as centenárias escolas multisseriadas, não passam de ‘adolescentes’ projetos de pesquisas” (CARDOSO; JACOMELI, 2010, p. 174, grifo das autoras).

As demais produções que encontrei no período 2010-2015 versam sobre diferentes aspectos das escolas multisseriadas, o que demonstra um crescente interesse pelo tema nos últimos anos. Artigos, teses e dissertações versam sobre a história dessas escolas, os processos de negação de sua existência, as condições precárias em que elas se encontram, a inexistência de políticas públicas, a necessidade de formação específica para os professores, os desafios na construção da prática docente, indicativos do Programa Escola Ativa (PEA) como alternativa metodológica e críticas a esse mesmo programa como pacote da política neoliberal,

---

<sup>14</sup> Trabalho apresentado no VIII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil” ocorrido entre os dias 30/06 e 03/07/2009, na FE/UNICAMP.

dissonante da política educacional que se anseia para o campo e na qual se insere a escola multisseriada.

No quadro a seguir apresento as dissertações constantes do banco de teses e dissertações do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação da UFPA e do banco de dissertações do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação da UEPA, referentes ao período pesquisado. Em primeiro lugar, por se tratar de estudos, cujos *loci* são municípios paraenses, que precisam ser divulgados e, em segundo lugar, por possibilitar um melhor delineamento do meu objeto, seja pela complementariedade a esses estudos, seja pela diferenciação quanto ao *lôcus* de pesquisa, aos objetivos ou aos sujeitos.

QUADRO 1 - Dissertações cujos objetos de estudo são as escolas multisseriadas UFPA/UEPA (2010-2015)

Ano	Autor/Instituição	Título
2010	Luana Costa Viana UFPA	Educação do Campo e Saúde: refletindo sobre os parâmetros curriculares nacionais e sua relação com o currículo de uma escola multisseriada do município de Marapanim, Pará.
2011	Natamias Lopes de Lima UFPA	Saberes Culturais e Modos de Vida de Ribeirinhos e Sua Relação com o Currículo Escolar: um estudo no município de Breves/Pa.
2011	Waldenira Santos Guimarães UEPA	Programa Pró-Letramento: a formação continuada de professores nas escolas multisseriadas do campo no planalto em Santarém/PA.
2011	Hellen do Socorro de Araújo Silva  UEPA	Programa Escola Ativa: política de formação continuada de professores de escolas multisseriadas e seus impactos no cotidiano da sala de aula (Concórdia do Pará)
2012	Acyr de Gerone Júnior UFPA	A Ação Pedagógica de Professores Ribeirinhos da Amazônia e sua Relação com a Concepção Freireana de Educação: um estudo do projeto escola açai em Igarapé-Miri/PA.
2012	Marivaldo Praseres de Araújo UFPA	A organização do Trabalho Pedagógico em Escolas Multisseriadas no Município de Cametá.
2013	Vivianne Nunes da Silva Caetano UEPA	Educação do Campo em Breves/PA: prática pedagógica em classe multisseriada.
2014	Mayra da Silva Corrêa UFPA	A Prática Avaliativa no Ciclo da Infância: um estudo em escolas multisseriadas. (Cotijuba e Paquetá)
2014	Izete Magno Corrêa UFPA	Ressignificando o Programa Escola Ativa (PEA): caminhos e implantação (Igarapé-Miri/PA)

Na pesquisa não identifiquei nenhuma tese de doutoramento no banco de teses e dissertações da UFPA, mas o fato de ter encontrado dissertações, tanto na UFPA quanto na UEPA, demonstra a preocupação em se pesquisar essas escolas no contexto paraense. As dissertações tiveram como *loci* de estudo escolas localizadas em 8 (oito) municípios paraenses. Cada uma delas, realizadas em tempos e espaços específicos, focou em dimensões importantes do trabalho docente, tais como as práticas pedagógicas, o currículo, o processo de avaliação, a organização do trabalho pedagógico e a formação continuada – mais especificamente, a proposta do PEA, encerrado no Brasil em 2012.

Entretanto, considerando-se que o Pará é o segundo Estado brasileiro com o maior número de escolas multisseriadas, pode-se dizer que a produção é pequena. Elas, ainda, carecem de investigações e reflexões que possibilitem a produção de conhecimentos necessários à compreensão da realidade e do trabalho docente, no sentido de provocar transformações.

Sobre este aspecto Hage (2011, p.11) esclarece que desde 2002 vem realizando pesquisas com foco nas escolas rurais multisseriadas, que iniciaram no Pará e ampliaram-se para outros Estados e regiões, e destaca,

[...] a necessidade de que muitos estudos ainda precisam ser realizados sobre a gestão do trabalho pedagógico, sobre a construção do currículo e de metodologias que atendam às peculiaridades de vida das populações do campo, e possam referenciar o trabalho docente nas escolas, ajudando-os a transgredir o paradigma seriado urbano de ensino.

No processo de delimitação do meu objeto de estudo, não pude ignorar as pesquisas desenvolvidas, e também que, nos últimos anos, os professores de escolas multisseriadas tem participado de programas de formação continuada. Alguns disponibilizados pelas próprias Secretarias Municipais de Educação - como tem ocorrido no município de Bragança desde 2013, a partir das discussões sobre a reorientação curricular via Complexos Temáticos e Temas Geradores – ou, ainda, ofertados pelo Ministério da Educação.

Mesmo os mais recentes, como é o caso do Programa Escola da Terra<sup>15</sup> e do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)<sup>16</sup>, tem provocado

---

<sup>15</sup> Projeto piloto que abrangeu 07 (sete) Estados brasileiros, inclusive o Pará, voltado à formação continuada específica para professores de escolas multisseriadas, implementado em 2014 e 2016 em substituição ao Programa Escola Ativa.

<sup>16</sup> Programa voltado à formação continuada de professores que atuam no do ciclo de alfabetização. Substitui o Programa Pró-Letramento a partir de 2013.



mudanças no trabalho desses professores - às vezes, mínimas - na forma de planejar o seu trabalho, organizar o cotidiano na escola e de se relacionar com os alunos, mudanças que possam contribuir para a transgressão do paradigma seriado.

Não encontrei estudos que enveredassem por essa perspectiva, nem estudos cujo *lócus* tenha sido o município de Bragança-Pará – que apresenta um número bastante expressivo de escolas multisseriadas - mas acreditei que se fazia necessário.

Assim, no intuito de contribuir com a ampliação das pesquisas no âmbito das escolas multisseriadas no contexto da Amazônia Paraense é que me propus a realizar uma pesquisa orientada pela seguinte questão central: Como os professores de escolas multisseriadas do município de Bragança-Pará desenvolvem o seu trabalho?

Nessa perspectiva, defini como questões norteadoras: 1. Como ocorre o processo de planejamento curricular para o trabalho com turmas multisseriadas? 2. Como ocorre o processo de gestão da sala de aula em turmas multisseriadas?

O objetivo geral consistiu em analisar como os professores de escolas multisseriadas do município de Bragança-Pará desenvolvem o seu trabalho. Como objetivos específicos foram traçados os seguintes: 1. Identificar e analisar como ocorre o planejamento curricular dos professores para o trabalho com turmas multisseriadas; 2. Revelar como ocorre o processo de gestão da sala de aula em turmas multisseriadas.

A pesquisa foi conduzida sob a perspectiva do materialismo histórico-dialético, pois busquei compreender o objeto de estudo de forma contextualizada, a partir de uma visão de totalidade, considerando as condições reais do trabalho docente em escolas multisseriadas, a história dessas escolas e dos sujeitos que a produzem, bem como as contradições vivenciadas por esses sujeitos.

Segundo Frigotto (1991, p.73), a dialética materialista histórica como método, “permite uma apreensão radical (que vai à raiz) da realidade”. Para ele, o pesquisador tem de recolher a “matéria” em suas múltiplas dimensões, apreender o específico, o singular, a parte e seus liames imediatos ou mediatos com a totalidade mais ampla e as contradições.

A pesquisa foi descritiva, fundamentada numa abordagem qualitativa, com aporte nos estudos de Lüdke e André (1986), que tem contribuído de maneira

excepcional para o aumento da abordagem qualitativa nas pesquisas em educação. Sobre essa contribuição, Ghedin e Franco (2008, p. 53) asseguram que:

Lüdke e André (1986), bem como Fazenda (1989 e 1981), claramente ressaltam que, à medida que se compreendeu a educação como fenômeno integral e complexo, ela foi requisitando nova forma de pesquisa que já não pretendesse estudar o fenômeno educacional de maneira descontextualizada, decompondo seu todo em variáveis observáveis e descaracterizando a própria essência do processo.

A escolha pela abordagem qualitativa justifica-se pelas seguintes características, que coadunam com os aspectos relacionados aos objetivos que pretendia alcançar: 1. Tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; 2. Os dados coletados são predominantemente descritivos, ricos em descrições de pessoas, situações, acontecimentos etc.; 3. A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto, há a preocupação em investigar como o problema se manifesta nas atividades, nos procedimentos e interações cotidianas; 4. O significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador, na tentativa de capturar a perspectiva dos participantes e; 5. A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo, ou seja, os pesquisadores não se preocupam em buscar evidências que se comprovem hipóteses definidas antes do início do estudo (BOGDAN; BIKLEN, 1982 apud LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 11- 3).

A pesquisa foi realizada em 2 (duas) escolas multisseriadas da rede municipal de ensino de Bragança-Pará, identificadas, assim como as comunidades onde estão localizadas, com os codinomes: EMEF Mariana Sousa (Comunidade Caeté) e EMEF Carlos Sousa (Comunidade Tupinambá). Escolhi a rede municipal, pois o número de escolas multisseriadas na esfera estadual tem diminuído a cada ano, devido à paralização e extinção dessas escolas, ou ainda, devido à transferência da responsabilidade de oferta das séries iniciais do Ensino Fundamental para a Secretaria Municipal de Educação de Bragança - SEMED/Bragança.

Constituíram-se como principais sujeitos da pesquisa 2 (duas) professoras de turmas multisseriadas, definidas a partir do seguinte critério: ter mais de 5 (cinco) anos de experiência como docentes e após conversa com a Coordenação da Educação do Campo da SEMED e Tutores da Escola da Terra.

Vale ressaltar que este estudo não seria possível sem a permissão e colaboração dessas professoras, que disponibilizaram seu tempo e o espaço de seu

fazer docente, para a realização de um dos momentos mais importantes deste trabalho, a observação. Acredito que, não foi cômodo para elas, pois, percebi que a espontaneidade - produzida pelas professoras e os (as) alunos (as), no cotidiano escolar - foi interrompida, por várias vezes, pela minha presença, principalmente nas primeiras observações, mas se restaurou, aos poucos.

Além das professoras, constituíram-se como sujeitos desta pesquisa, 1 (uma) Coordenadora Pedagógica, escolhida por realizar o acompanhamento pedagógico em uma das escolas *loci* e, 1 (uma) tutora do Programa de formação Escola da Terra, responsável por acompanhar o desenvolvimento das atividades planejadas pelas professoras - que participaram como sujeitos da pesquisa - no período de implementação desse programa, mais especificamente em 2014 e 2016.

Assim como as escolas e as comunidades receberam nomes fictícios, optei por identificar os sujeitos/colaboradores da pesquisa da mesma forma, a fim de resguardar as identidades reais. No decorrer do relatório, as professoras receberam os seguintes nomes: professora Laura (EMEF Mariana Sousa), professora Rita (EMEF Carlos Sousa), coordenadora Elza e tutora Gina.

A professora Laura, tem 54 (cinquenta e quatro) anos de idade, dos quais 32 (trinta e dois) anos de docência. Não tem nível superior, somente o curso de Magistério. Ela se inscreveu várias vezes no PARFOR, porém nunca foi selecionada. Atuou na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Nos últimos 07 (sete) anos trabalhou com turmas multisseriadas, na EMEF Mariana Sousa, localizada na comunidade do Caeté, onde reside.

A professora Rita, tem 46 anos, possui o curso de Magistério, cursou Pedagogia pela Universidade Federal do Pará (UFPA), período 2010-2015 pelo PARFOR. Atua há 23 anos na docência, já trabalhou com turmas de a 3ª série e 4ª série do Ensino Fundamental de 08 anos e com o pré-escolar. Mas, a experiência maior é com a multissérie, 19 anos. Trabalha atualmente na EMEF Carlos Sousa, na comunidade Tupinambá.

A coordenadora Elza está com 34 anos de idade, possui formação em Magistério, graduação em Educação do Campo pelo Instituto Federal do Pará (IFPA) e uma complementação em Pedagogia. Atuou na Educação Infantil em escolas particulares e na 3ª e 4ª etapa da Educação de Jovens e Adultos (EJA), com as disciplinas História e Geografia. Trabalha como coordenadora pedagógica desde

2014, quando integrou a Coordenação de Educação do Campo da SEMED. Também participou como tutora do Programa de Formação Escola da Terra.

A tutora Gina, está com 30 anos de idade, é professora efetiva da rede municipal, graduada em Educação do Campo pelo Instituto Federal do Pará (IFPA) e especialista em Educação de Jovens e Adultos (UFPA). Seu primeiro ano na docência foi em turma multisseriada. Exerceu a função de secretária escolar, atuou na Educação Infantil e atualmente, ministra aulas em turmas de 2º e 4º ano. Como tutora da Escola da Terra, participou do processo formativo realizado em 2014 e 2016 e, era responsável pelo acompanhamento do trabalho de 10 professores de multissérie, incluindo as professoras Laura e Rita. Esse acompanhamento deveria ocorrer desde o processo de planejamento até a prática na sala de aula (dificultado pelas condições de transporte disponibilizadas pela SEMED), considerando-se as diretrizes da educação e escola do e no campo, com o objetivo de superar os currículos fragmentados e o paradigma urbano seriado nessas escolas.

A análise documental, a entrevista e a observação foram os principais instrumentos de coleta e construção de dados. A abordagem qualitativa de pesquisa possibilita um esquema de trabalho flexível, permitindo um trânsito constante entre a observação e a análise, bem como a utilização de diferentes técnicas de coleta de dados, assim o pesquisador pode conjugar dados de observação e de entrevistas.

Em relação à análise documental, Lüdke e André (1986) afirmam que esta pode constituir-se em técnica valiosa na abordagem e análise de dados qualitativos, tanto para complementar as informações obtidas por outras técnicas, quanto para apresentar novos aspectos de um tema ou problema.

Guba e Lincoln (1981 apud Lüdke e André 1986, p. 39) apontam algumas vantagens para o uso da análise documental na pesquisa educacional, uma vez que, os documentos constituem uma fonte estável e rica, que persistem ao tempo que, devido a isso, podem ser consultados várias vezes. Além disso, constituem em fonte de onde podem ser retiradas evidências para fundamentar as afirmações do pesquisador.

Para Lüdke e André (1986), podem ser considerados documentos leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programa de rádio e televisão, estatísticas e arquivos escolares.

Selecionei os seguintes documentos para análise: as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (DOEEC – 2002), por se tratar de um documento de abrangência nacional referente à Educação do Campo, constituindo-se em um dos marcos das políticas públicas direcionadas ao campo; Matriz Curricular da escola polo da EMEF Carlos Sousa; a Matriz Curricular da EMEF Carlos Sousa (2016); os Diários de Classes do Polo Mariano Nunes (1990 a 2014); os Diários de Classe (2016), os Registros Avaliativos (2016) e os planos (2016) elaborados pelas professoras Laura e Rita. A análise desses documentos sinalizou questões sobre o planejamento curricular, conteúdos, metodologia e processos avaliativos.

Assim como a análise documental, a observação, também, foi de extrema importância na construção de dados, uma vez que, é um modo privilegiado de contato com o real, pois permite que nos situemos, orientemos nossos deslocamentos, reconheçamos as pessoas entre outras coisas. Como técnica de pesquisa, “a observação é um olhar ativo, sustentado por uma questão e uma hipótese, que guiará ao pesquisador a ater-se em determinados aspectos ou elementos do real” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p.176).

Triviños (1987, p. 153, grifos do autor) esclarece que,

observar um “fenômeno social” significa estudá-lo em sua dimensão singular, para que seja estudado em seus atos, atividades, significados, relações, etc. descobrindo seus aspectos aparentiais e mais profundos, até captar, se for possível, sua essência numa perspectiva específica e ampla, ao mesmo tempo, de contradições, dinamismos, de relações, etc.

Lüdke e André (1986), também, apontam a observação, como um importante método de coleta de dados nas novas abordagens de pesquisa em educação.

Usada como o principal método de investigação ou associada a outras técnicas de coleta, a observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, o que apresenta uma série de vantagens. Sendo o principal instrumento de investigação, o observador pode recorrer aos conhecimentos e experiências pessoais como auxiliares no processo de compreensão e interpretação do fenômeno estudado (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 26).

Além disso, a observação possibilita ao pesquisador uma aproximação maior à perspectiva dos sujeitos. Na medida em que se acompanham de perto as vivências e experiências diárias dos pesquisados, pode-se apreender o significado que eles atribuem às suas ações e à realidade (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

As observações foram realizadas nas turmas multisseriadas das professoras Laura e Rita. Dias antes de iniciar essa parte da pesquisa, pedi às professoras que esclarecessem aos alunos acerca de minha presença na escola. Com a turma da professora Rita, o gelo foi quebrado, antes mesmo que as observações iniciassem de fato. O contato foi estabelecido com os alunos no mês de junho, quando a escola se preparava para as festas juninas. Com a finalidade de estabelecer uma aproximação, pedi permissão à professora para ensinar aos alunos a produção de alguns ornamentos, como balões e correntes. Em retribuição, os alunos fizeram uma demonstração da dança (A Farinhada) que estavam ensaiando para apresentar à comunidade no dia da festa. Esse primeiro contato foi muito importante, para compreender as relações professora-alunos e aluno-aluno. O contato inicial com os alunos da professora Laura ocorreu somente a partir de agosto e, embora, num primeiro momento, a espontaneidade na sala tenha sido quebrada, aos poucos ela foi-se restaurando.

Durante as observações fiz registros escritos em diário de campo e registros fotográficos de aspectos que considerei relevantes ao objetivo da pesquisa. Registrava tudo que ocorria, do início ao fim das aulas, depois, organizei esses dados em eixos/temas relacionados aos objetivos específicos, para, posterior análise e relação com os dados advindos dos documentos e das entrevistas: planejamento, organização da sala de aula, organização do tempo, organização dos conteúdos, relação professora-alunos, práticas metodológicas, recursos utilizados, participação dos alunos.

A entrevista, segundo Lüdke e André (1986), representa um dos instrumentos básicos para a coleta de dados, dentro da perspectiva da pesquisa qualitativa, sendo uma das principais técnicas de trabalho na maioria das pesquisas utilizadas nas ciências sociais. Segundo essas autoras, na entrevista se cria uma relação de interação e não de hierarquia, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde.

As entrevistas com as professoras Laura e Rita, com a coordenadora Elza e com a turora Gina foram gravadas e, posteriormente, transcritas. O material transcrito foi tabulado e organizado, nos seguintes eixos/temas: perfil dos sujeitos, processos formativos, sentidos atribuídos ao trabalho nas escolas multisseriadas, planejamento curricular, condições de trabalho, organização do tempo e do espaço na escola multisseriada.

A partir dos dados coletados e produzidos por meio da análise documental, das entrevistas e das observações aliados à mediação do referencial teórico constituído no decorrer do estudo, foi possível realizar uma análise interpretativa do trabalho desenvolvido pelos professores nas escolas multisseriadas, com foco nos aspectos específicos, determinados pelas questões norteadoras: os processos de planejamento curricular e de gestão da sala de aula.

Nesse sentido, realizei uma análise interpretativa que objetivou compreender o trabalho docente a partir de uma descrição analítica, fundamentada em Lüdke (1986), para quem, na realização de uma pesquisa, é preciso que os dados obtidos sejam confrontados com as evidências, as informações coletadas e o conhecimento teórico construído a respeito dele.

Este texto está organizado em três seções. A primeira, **As Escolas Multisseriadas no Contexto Educacional Brasileiro: das aulas régias às discussões da Educação do Campo**, refere-se aos aspectos históricos acerca das escolas multisseriadas no cenário brasileiro, a partir da criação das aulas régias no período colonial, situando-as, posteriormente, nos debates mais recentes no contexto da Educação do Campo.

Na segunda seção, **Considerações acerca da Formação Continuada na Rede Municipal de Bragança - PA** apresentam-se aspectos gerais dos processos formativos que os (as) professores (as) de escolas multisseriadas tem participado nos últimos anos.

A terceira seção, **O Trabalho Docente na Escola Multisseriada: o processo de planejamento e a gestão da sala de aula**, trata da descrição analítica e análise interpretativa dos dados coletados e produzidos durante o estudo, com foco nos seguintes aspectos do trabalho docente: o planejamento curricular e a gestão da sala de aula.

Nas **Considerações Finais** dediquei-me em apresentar conclusões, inferências provisórias, anseios, novas inquietações despertadas no decorrer da pesquisa, da análise e da escrita deste texto.

## **1. AS ESCOLAS MULTISSERIADAS NO CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO: das aulas régias às discussões da educação do campo**

As escolas multisseriadas ou unidocentes, denominadas de forma pejorativa de escolas isoladas, tem como característica principal a reunião, em um mesmo espaço físico, de alunos de diferentes séries e níveis de aprendizagem sob a responsabilidade de um mesmo professor.

No contexto atual da Educação Brasileira, esse tipo de organização de ensino encontra respaldo legal no artigo 23 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº. 9394/96, que estabelece a seguinte diretriz:

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 organização assim o recomendar (BRASIL, 1996).

No Brasil, essas escolas foram criadas a partir da expulsão dos jesuítas das terras portuguesas e de suas colônias e, tem resistido à política de sua extinção pelo Estado, desde a criação dos Grupos Escolares e Escolas Reunidas. Elas são uma realidade bastante comum no meio rural das regiões Norte e Nordeste do Brasil. Os Estados do Pará e da Bahia tem o maior número de escolas e turmas com essa configuração (SANTOS; MOURA, 2010).

Dados do Censo Escolar de 2003 indicam que o Estado do Pará é o segundo maior em número de escolas multisseriadas do país, 8.675 escolas, perdendo somente para a Bahia, que tem 14.705 escolas; o mesmo se repetindo em relação às turmas multisseriadas, que totalizam 11.231 turmas e perde para a Bahia, que tem 21.451 (HAGE, 2005, p. 45).

De acordo com o Censo Escolar de 2006, cerca de 71.991 estabelecimentos de ensino abrigavam 104.919 turmas multisseriadas, distribuídas entre as regiões brasileiras da seguinte forma: Sul, com 4.278 escolas e 5.988 turmas; Sudeste com 9.267 escolas e 15.734 turmas; Centro-Oeste, 1.788 escolas e 4.115 turmas; Nordeste, 41.444 escolas e 59.654; Norte, 15.214 escolas e 20.919 turmas (SANTOS; MOURA, 2010) .

Nesta seção, enveredei pela história mais remota dessas escolas e pelas discussões e estudos recentes, pois nos possibilitam compreender que os sentidos negativos atribuídos às escolas multisseriadas, o olhar que as secretarias de educação tem dispensado a elas, o modo como os professores vem desenvolvendo



o seu trabalho entre outras questões não se deram da noite para o dia, tratam-se de construções bem mais antigas. Além disso, possibilitam-nos visualizar mudanças nas práticas docentes e, a saída dessas escolas do anonimato por meio de pesquisas que foram ou estão sendo realizadas.

Assim, as subseções que se seguem irão tratar especificamente do contexto em que as escolas multisseriadas foram configurando-se no Brasil, inicialmente, com as aulas régias propostas na reforma educacional pombalina (1759), seguidas da oficialização do Método Lancasteriano/Ensino Mútuo pelo imperador D. Pedro I em 1827 e, da política de sua extinção com a popularização dos Grupos Escolares ou Escolas Reunidas, que se deu mais fortemente a partir de 1920. Tratam também das produções dos últimos 5 (cinco anos), cujos resultados revelam aspectos mais recentes acerca das condições existenciais e do trabalho desenvolvido pelos professores na multissérie. E ainda da inserção dessas escolas no contexto da educação do campo.

Para tanto, lancei mão às discussões de autores como: Atta (2003); Manacorda (2004); Santos e Moura (2010); Caldart (2004); Hage (2011); Moraes *et al* (2010); Fernandes, Molina e Cerioli (2011); Caldart e Molina (2011); Arroyo (2004; 2007); Seco e Amaral (2016, p. 5); Niskier (2001); Zotti (2004), entre outros tão importantes na construção desta análise; fiz leitura de trechos de leis que regulamentavam a educação no Brasil Império (Constituição de 1824; Decisões nº 49 e nº 182 de 1825; Lei Geral de Ensino de 1827) e da atual LDBEN, 9394/96; realizei pesquisa nos bancos de dados do Scielo, no site de busca do Google Acadêmico e no banco de teses e dissertações da UFPA e da UEPA – período 2010/2015.

### **1.1. Um pouco de História: as aulas régias, o ensino mútuo e os grupos escolares**

As escolas multisseriadas não são realidades recentes no cenário educacional brasileiro, pois surgem após a expulsão dos Jesuítas, vinculadas ou não ao Estado, e convivendo no tempo, com os professores ambulantes que de fazenda em fazenda, ensinavam as primeiras letras. Nas pequenas vilas, nos lugarejos pouco habitados, reuniam-se crianças em torno de alguém que podia ser professor, e aí elas aprendiam a ler, escrever e contar. Mais tarde, as classes multisseriadas

foram criadas oficialmente pelo governo imperial, pela lei Geral do Ensino de 1827 (ATTA, 2003).

Dessa forma, pode-se dizer que a história das escolas multisseriadas no Brasil, remonta ao período colonial, mais especificamente quando os padres da Companhia de Jesus foram obrigados a se retirarem de Portugal e de seus domínios, a partir das reformas implementadas em 1759, pelo Marquês de Pombal<sup>17</sup> – primeiro ministro de Portugal - inclusive no âmbito da educação pública. A educação foi tirada das mãos dos jesuítas e passa para as mãos do Estado, pois, “as escolas jesuíticas que tinham por objetivo servir aos interesses da fé não atendiam aos anseios de Pombal em organizar a escola para servir aos interesses do Estado” (SECO; AMARAL, 2016, p. 8).

Por meio do Alvará Régio de 28 de junho de 1759, as escolas jesuíticas foram suprimidas de Portugal e de suas colônias e, em seu lugar instauraram-se as aulas régias, uma vez que, “extintos os colégios jesuítas, o governo não poderia deixar de suprir a enorme lacuna que se abria na vida educacional tanto portuguesa como de suas colônias” (SECO; AMARAL, 2016, p. 5). Com este Alvará, o Estado português assume o controle da educação colonial, com a intenção de uniformizar essa educação e fiscalizar a ação dos professores (nomeados pela Coroa), do material didático (recomendado no Alvará) por eles utilizados “de modo que não houvesse choque de interesses – isto é, que não houvesse nenhum poder, como era o dos jesuítas, a afrontar as determinações da Coroa” (SECO; AMARAL, 2016, p. 9).

As aulas régias eram autônomas e isoladas, com um único professor responsável por alunos de diferentes faixas etárias. Em lugar de um sistema mais ou menos unificado e seriado de estudos, o ensino passou a ser disperso e fragmentado, baseado em aulas isoladas ministradas por professores leigos e mal preparados (SECO; AMARAL, 2016, p. 07).

De acordo com alguns historiadores da Educação, a expulsão da ordem jesuítica do Brasil constituiu-se em um feito desastroso para a educação brasileira, pois, significou a destruição do único sistema de ensino existente no país.

---

<sup>17</sup> Dom José I, rei de Portugal (1750-1777), nomeou como primeiro-ministro Sebastião de Carvalho e Melo, o Marquês de Pombal, que durante 27 anos comandou a política e a economia portuguesa. Ele reorganizou o Estado, protegeu os grandes empresários, criando as companhias monopolistas de comércio. Combateu tanto os nobres quanto o clero e reprimiu igualmente as manifestações populares em função da defesa do estado absolutista português. Durante esse período, o rei concedeu-lhe os títulos de conde de Oeiras (1759) e de marques de Pombal (1769) (SECO; AMARAL, 2016, p. 1)

A organicidade da educação jesuítica foi consagrada quando Pombal os expulsou levando o ensino brasileiro ao caos, através de suas famosas 'aulas régias', a despeito da existência de escolas fundadas por outras ordens religiosas, como os Beneditinos, os franciscanos e os Carmelitas. (NISKIER, 2001, p. 34).

Crítica semelhante é feita por Seco e Amaral (2016, p. 8):

[...] se para Portugal as reformas no campo da educação, que levaram a laicização do ensino representou um avanço, para o Brasil, tais reformas significaram um retrocesso na educação escolar com o desmantelamento completo da educação brasileira oferecida pelo antigo sistema de educação jesuítica, melhor estruturado do que as aulas régias puderam oferecer.

Com a Reforma Educacional Pombalina, buscou-se construir em Portugal um sistema público de ensino moderno e popular, enquanto que, na colônia, o campo educacional foi desestruturado com a retirada dos jesuítas. Como afirmou (ZOTTI, 2004, p. 32) “restam no Brasil, na educação, as aulas régias para a formação mínima dos que iriam ser educados na Europa”.

Embora, a criação das aulas régias tenha marcado o surgimento do ensino público oficial e laico no Brasil, elas serviam a uns poucos, em sua maioria, aos filhos das elites coloniais, pois, a instrução primária e gratuita para todos os cidadãos no Brasil, só foi garantida na primeira Constituição<sup>18</sup>, outorgada em 1824, em seu artigo 179:

Art. 179. A inviolabilidade dos Direitos Civis, e Politicos dos Cidadãos Brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual, e a propriedade, é garantida pela Constituição do Imperio, pela maneira seguinte.

[...]

XXXII. A Instrucção primaria, e gratuita a todos os Cidadãos (Brazil, 1886, p. 32).

As escolas de ensino público no Brasil foram se estabelecendo pouco a pouco, por meio de decisões e decretos. A decisão nº. 49<sup>19</sup> (Brazil, 1885, p. 29), de 1825, determinou que os presidentes das províncias enviassem informações sobre as aulas e escolas existentes, conforme demonstrado no trecho abaixo:

---

<sup>18</sup> Colleção de Leis do Imperio do Brazil - 1824 Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1886, p. 32. Disponível em <http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/publicacoes/doimperio/colecao2.html>. Acessado em 20/10/2016.

<sup>19</sup> Colleção das Decisões do Imperio do Brazil – 1825 – Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1885, p. 29. Disponível em <http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/publicacoes/doimperio/colecao2.html>. Acessado em 20/10/2016.

[...] para o acerto de providencias geraes que regulem por toda a extensão do Imperio o ensino publico, é indispensável o conhecimento do que se achou estabelecido, para se melhorarem ou argumentarem os meios de instrução, segundo as necessidades e circunstancias particulares das diferentes povoações: Há por bem que os Presidentes das Provincias, fazendo a este respeito as observações que julgarem convenientes, remetam, com a possível brevidade, uma relação de todas as cadeiras de primeiras letras e de grammatica latina, rhetorica, logica, geometria e línguas estrangeiras, notando tanto os logares em que se acham já instituídas como os que por sua população merecerem a criação de outras [...]

Nesse mesmo ano, a decisão nº. 182<sup>20</sup> (Brazil, 1885, p. 112) ordenou a instituição de escolas públicas de primeiras letras pelo método lancasteriano em todas as províncias. Segue trecho extraído da referida decisão.

S. M. o Imperador, Reconhecendo a grande utilidade que resulta aos seus fieis súbditos do estabelecimento de Escolas Publicas de primeiras letras pelo Methodo Lencasteriano (sic!), que achando-se geralmente admitidas em todas as nações civilizadas, tem a experiência mostrado serem muito própria para imprimir na mocidade os primeiros conhecimentos: Manda, pela Secretaria de Estado dos Negocios do Imperio, que o Presidente da Provincia de ... promova quanto for possível a introdução e o estabelecimento das referidas escolas, de cujo beneficio hajam de aproveitar-se os habitantes da dita Provincia.

Atta (2003) afirma que as turmas multisseriadas (de ensino mútuo) foram oficialmente criadas pelo governo imperial, pela Lei Geral do Ensino de 1827. Decretada em 15 de outubro de 1827<sup>21</sup>, “Manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, villas e logares mais populosos do Imperio”. Os artigos que seguem abaixo – extraídos da lei em questão - estabelecem alguns termos para o funcionamento dessas escolas:

Art 1º Em todas as cidades, villas e logares mais populosos, haverão as escolas de primeiras letras que forem necessárias.

Art 2º Os Presidentes das provincias, em Conselho e com audiencia das respectivas Camaras, emquanto não tiverem exercicio os Conselhos geraes, marcarão o numero e localidades das escolas, podendo extinguir as que existem em logares pouco populosos e remover os Professores dellas para as que se crearem, onde mais aproveitem, dando conta á Assembléa Geral para final resolução.

<sup>20</sup> Colleção das Decisões do Imperio do Brazil – 1825 – Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1885, p. 112. Disponível em <http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/publicacoes/doimperio/colecao2.html>. Acessado em 20/01/2017.

<sup>21</sup> Coleção de Leis do Imperio do Brazil - 1827, Página 71 Vol. 1 pt. I (Publicação Original), disponível em [http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei\\_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html](http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html). Acesso em 20/01/2017

[...]

Art 4º As escolas serão de ensino mutuo nas capitaes das provincias; e o serão tambem nas cidades, villas e logares populosos dellas, em que fór possível estabelecerem-se.

Art 5º Para as escolas do ensino mutuo se applicarão os edifficios, que houverem com sufficiencia nos logares dellas, arranjando-se com os utensillios necessarios á custa da Fazenda Publica e os Professores; que não tiverem a necessaria instrucção deste ensino, irão instruir-se em curto prazo e á custa dos seus ordenados nas escolas das capitaes.

Art 6º Os Professores ensinarão a ler, escrever as quatro operações de arithmetica, pratica de quebrados, decimaes e proporções, as noções mais geraes de geometria pratica, a grammatica da lingua nacional, e os principios de moral christã e da doutrina da religião catholica e apostolica romana, proporcionando á comprehensão dos meninos; preferindo para as leituras a Cosntituição do Imperio e a Historia do Brazil. (BRAZIL, 1827, p. 71-72).

Essa lei foi responsável pela implantação do sistema monitorial ou Método Lancasteriano<sup>22</sup> no Brasil, que apresentava como principais características o ensino de pessoas de diferentes idades e níveis de aprendizagem ao mesmo tempo e, um sistema de monitoria em que os alunos mais avançados ensinavam aos alunos mais novos e menos avançados, sendo que os monitores eram escolhidos pelos professores e recebiam instrução à parte.

Segundo Cardoso (1998), o método Lancasteriano ou ensino mútuo orientava que um mestre deveria dirigir os alunos, que ensinariam uns aos outros, tornando o aprendizado mais rápido e mais barato, fato que era oportuno devido à escassez de professores no Brasil naquela época.

O ensino mútuo, sistema monitorial ou método Lancaster, como ficou mais conhecido no Brasil, foi desenvolvido na Inglaterra, no final do século XVIII e início do século XIX, momento em que a Inglaterra passava por uma fase de intensa urbanização, devido ao processo acelerado de industrialização.

Segundo Manacorda (2004), no sistema lancasteriano cada grupo de alunos formava uma classe ou círculo, onde cada um tinha um lugar definido pelo nível do seu saber. À medida que o aluno ia progredindo, mudava seu posicionamento na classe ou círculo. O sistema era rígido, controlado por uma disciplina severa. O método tinha por objetivo diminuir as despesas da instrução, reduzir o trabalho do mestre e a acelerar os progressos do aluno, ou seja, a proposta visava à popularização da instrução entre as classes pobres a custos bem baixos.

---

<sup>22</sup> Criado pelo inglês Joseph Lancaster, influenciado pelo trabalho do pastor anglicano Andrew Bell.

No final do século XIX e início do século XX, o projeto republicano de modernização educacional cria os Grupos Escolares, organizados de forma seriada, por idade e por nível de domínio das aprendizagens esperadas. Foram organizados, primeiramente, nas capitais e depois nas cidades do interior, por meio da reunião de escolas multisseriadas ou isoladas que funcionavam em espaços improvisados.

Portanto, símbolo da modernização educacional que foi introduzida no Brasil no início do século XX e se expandindo nas décadas seguintes, Os Grupos Escolares são responsáveis pela difusão de um modelo curricular seriado, instituindo uma fragmentação do processo de ensino e uma racionalização do trabalho pedagógico. Pouco a pouco eles vão se popularizando pelo interior do país, através de ações dos governos estaduais – não esqueçamos que, até antes da década de 1970, a responsabilidade pela instrução pública, é sobretudo, uma atribuição dos governos estaduais (SANTOS; MOURA, 2010, p. 42-43).

Embora os Grupos Escolares ou Escolas Reunidas tenham se expandido e representassem uma política de extinção das escolas multisseriadas ou escolas isoladas, estas permaneceram funcionando para atender às comunidades rurais com baixa densidade demográfica, o que ocorre até hoje.

Considerando-se esse contexto histórico, pode-se dizer que as escolas ou turmas multisseriadas, demarcaram a criação do ensino público no Brasil, inicialmente limitado àqueles que teriam condições de continuar seus estudos na Europa. Posteriormente, ampliado às populações pobres, inclusive as que residiam no meio rural, com poucos gastos para o governo. Na visão do governo, a essas populações bastava ensinar as primeiras letras, pois não era necessário conhecer muito para viver e trabalhar no campo. A relação desse contexto com o cenário mais recente levou-me a perceber que resquícios dos sentidos e concepções forjados no passado tem fundamentado, ainda hoje, as ações e práticas governamentais voltadas à escola multisseriada.

## **1.2. As Escolas Multisseriadas: o que dizem as pesquisas mais recentes?**

Apesar desses resquícios, não se pode negar que mudanças tem ocorrido no cenário educacional mais recente, tal como indicam alguns trabalhos produzidos entre 2010 e 2015, cujos aspectos apresento a seguir. Primeiramente, apresento aspectos dos estudos realizados em diferentes Estados brasileiros e, em seguida aqueles que tem como *loci* municípios do Estado do Pará.

Araújo (2010), em sua tese de doutoramento “Práticas Pedagógicas de Professoras em Classes Multisseriadas: Uma contribuição para a atuação docente nos Ciclos de Alfabetização” sustentou a tese de que a experiência de trabalho no universo de classes multisseriadas imprime uma rotina de trabalho que obriga os professores a desenvolverem uma dinâmica polivalente de ação, pois atendem diferenciadamente aos alunos, adotando um fazer pedagógico ativo, elaborando um planejamento diário que inclui a aplicação de várias atividades diferenciadas.

A pesquisa, realizada no município de Várzea Grande (MT), revelou que as professoras de classes multisseriadas apresentaram mudanças em seus comportamentos e em suas práticas docente, a partir da implementação do Programa Escola Ativa. As professoras perceberam resultados positivos ao substituírem o atendimento centrado em cada série por uma perspectiva de trabalho em grupos. As crianças foram organizadas por níveis de aprendizagem e não por série.

Lima e Figueira (2011), em artigo sobre o “Trabalho Docente nas classes multisseriadas”, apresentam reflexões sobre como se dá o trabalho do professor nessas turmas, considerando as inúmeras dificuldades no desenvolvimento de um trabalho de qualidade. A pesquisa se deu mediante um estudo de caso com dois professores por meio de questionários diretos. Os resultados da pesquisa indicaram que há uma precarização e intensificação do trabalho do professor.

Moura e Santos (2012), no artigo “A Pedagogia das classes multisseriadas: uma perspectiva contra hegemônica às políticas de regulação do trabalho docente” apresentam um estudo de caso etnográfico em um município do Nordeste, buscando compreender a prática pedagógica dos professores que atuam em turmas com esta configuração, discutindo o impacto das políticas de regulação neoliberal (Parâmetros Curriculares Nacionais, Diretrizes Curriculares Nacionais, sistemas de avaliação externa em larga escala, Programa Escola Ativa) sobre o trabalho dos professores e as estratégias por eles utilizadas para superar os limites dessa regulação. Segundo eles, existe uma pedagogia das classes multisseriadas que já vem sendo construída pelos professores no exercício do ofício docente.

O estudo desenvolvido por Teruya *et al* (2013) intitulado “Classes multisseriadas no Acre” analisou o ensino multisseriado de uma escola localizada na zona rural de Cruzeiro do Sul, no Estado do Acre. A pesquisa preocupou-se em verificar se a disposição da sala de aula, em fila por série, prejudicava a

aprendizagem e para identificar as dificuldades dos alunos no ensino multisseriado. Concluiu-se que existem possibilidades de aprendizagem nos modelos multisseriados de ensino, mas há muitas lacunas.

A pesquisa desenvolvida por Junges (2013) objetivou compreender a organização pedagógica de uma classe multisseriada inserida no PEA, no município de Novo Hamburgo/RS. Para tanto, foram observadas aulas e realizadas entrevistas, gravadas e transcritas, com uma professora de escola do campo. O material foi analisado à luz da teoria foucaultiana do discurso, as entrevistas foram consideradas situadas dentro de determinados campos discursivos e procurando ficar no nível do dito. Concluiu-se que, as propostas específicas do PEA, mostram-se, muitas vezes, descontextualizadas com as necessidades das escolas multisseriadas.

Marsiglia e Martins (2014), no artigo “Contribuições Gerais para o Trabalho Pedagógico em Salas Multisseriadas”, situam e problematizam historicamente a seriação escolar. Discutem o reflexo do planejamento de ensino (horizontal e vertical), da grupalização dos alunos e da necessária grupalização sobre a promoção da aprendizagem. Por último fornecem elementos para análises acerca da normatização das salas seriadas, apontando que nelas, tanto quanto em salas multisseriadas, existem possibilidades e limites para a prática pedagógica.

A partir daqui, passo a apresentar alguns elementos de dissertações construídas por meio de pesquisas realizadas em municípios do Estado do Pará.

Viana (2010) em sua dissertação “Educação do campo e saúde: refletindo sobre os parâmetros curriculares nacionais e sua relação com o currículo de uma escola multisseriada do município de Marapanim, Pará”, analisou a concepção de saúde expressa nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). A análise indicou a predominância da concepção unicausal de saúde nos PCNs, nos livros didáticos, bem como entre professores, alunos e pais entrevistados, evidenciando um distanciamento em relação aos diversos aspectos da vida e da saúde dos povos do campo.

Na dissertação intitulada “Saberes culturais e modos de vida de ribeirinhos e sua relação com o currículo escolar: um estudo no município de Breves/PA”, Lima (2011) investigou a maneira como o currículo de uma escola ribeirinha se relaciona com os saberes culturais do meio onde se encontra inserido.



Os resultados desse estudo indicaram que os assuntos explorados em sala de aula tenham servido muito mais como subterfúgio para se ensinar letras do alfabeto e sílabas soltas do que propriamente como ponto de referência para um diálogo com os educandos.

No entanto, o currículo desenvolvido na escola pesquisada estabelece uma relação de aproximação com os saberes culturais de ribeirinhos da comunidade, à medida que os assuntos que mais se aproximam do contexto cultural dos educandos, foram propostos pelo professor a partir da realidade concreta dos educandos, isto é, não vieram de fontes como os livros didáticos utilizados na escola, ou ainda, os conteúdos programáticos oferecidos pela Secretaria de Educação.

Guimarães (2011), em sua dissertação “Programa pró-letramento: A Formação Continuada de Professores nas Escolas Multisseriadas do Campo no Planalto em Santarém/PA”, analisou a contribuição desse programa no planalto santareno. De acordo com os resultados existe a necessidade de uma política de formação continuada voltada aos professores do campo, em especial, os das turmas multisseriadas, uma vez que, o Pró-Letramento não foi proposto para atender as especificidades da multissérie, pouco contribuindo para mudanças na prática pedagógica desses profissionais.

A pesquisa revelou, também, a importância de estudos voltados para a Educação do Campo, e a necessidade de repensar a formação inicial e continuada dos professores das escolas multisseriadas, principalmente dessa região. Além disso, há a necessidade de que sejam pensadas políticas públicas que garantam a valorização do professor e, condições adequadas de formação e de trabalho a esse profissional.

A dissertação de Silva (2011) “Programa Escola Ativa política de formação continuada de professores de escolas multisseriadas e seus impactos no cotidiano da sala de aula”, apresenta as concepções de formação e de educação do campo do Programa Escola Ativa (PEA), no período de 2007 a 2011, no município de Concórdia do Pará.

A pesquisa enfatizou que a concepção de formação continuada está em descompasso com a demanda de formação esperada pelos professores atuantes em escolas multisseriadas, visto que uma parcela significativa de docentes necessita

de formação inicial, embora o poder público local ofereça somente formação continuada.

Concluiu-se que a implementação do PEA no cotidiano das escolas multisseriadas possui muitas limitações para garantir uma exitosa formação e valorização aos profissionais, visto que há dificuldades na execução do plano de cargos, carreiras e salários, na melhoria das condições de trabalho em termos de infraestrutura para a execução da política proposta pelo PEA. Apesar desses problemas os professores buscam fazer a diferença dentro de suas possibilidades a fim de materializar as mudanças necessárias em suas práticas pedagógicas.

O trabalho de Gerone Junior (2012) “A ação pedagógica de professores ribeirinhos da amazônia e sua relação com a concepção freireana de educação: um estudo do projeto escola açai em Igarapé-Miri/PA”, apontou que a ação pedagógica realizada pelos professores da Escola Açai está fundamentada nas concepções freireanas, de tal modo que estas ações estão próximas e adequadas à realidade ribeirinha, privilegiando os saberes, a cultura e as experiências destas populações, resgatando e afirmando os valores culturais destes sujeitos que vivem na Amazônia. Constatou, também, que a ação pedagógica viabiliza a inclusão socioeducacional de famílias de alunos ribeirinhos em vários projetos de empoderamento comunitário, através de elementos culturais pertinentes ao contexto ribeirinho amazônico.

Marivaldo Praseres de Araújo (2012), em sua dissertação de mestrado “A organização do Trabalho Pedagógico em Escolas Multisseriadas no Município de Cametá” investigou a educação do campo no município de Cametá - Pará, tendo como objeto de estudo a organização do trabalho pedagógico em escolas multisseriadas.

Na pesquisa, Araújo destacou algumas práticas desenvolvidas pelos educadores das escolas multisseriadas, procurando evidenciar como estas se efetivam e se flexibilizam no espaço e no tempo da escola multisseriada avaliando o planejamento e a organização de seus processos avaliativos.

Caetano (2013), na dissertação “Educação do Campo em Breves/PA: Prática Pedagógica em classe multisseriada”, verificou quais as metodologias e práticas pedagógicas que potencializam o processo de ensino-aprendizagem em uma classe multisseriada. Os resultados da pesquisa demonstraram uma prática pedagógica que se diferencia por utilizar metodologias e técnicas simples de aprendizado que

podem ser utilizadas para potencializar o processo ensino-aprendizagem em classes multisseriadas

Na dissertação “A prática avaliativa no ciclo da infância: um estudo em escolas multisseriadas” Mayra Silva Corrêa (2014) investigou como ocorrem as concepções e práticas de avaliação no ciclo da infância I em duas escolas rurais multisseriadas da rede estadual de ensino do Pará, uma na Ilha de Cotijuba e outra em Paquetá.

A pesquisa revelou que os professores das escolas pesquisadas realizavam uma avaliação tradicional em sua prática de ensino, registraram, com pouca clareza, o desempenho dos alunos em seus pareceres avaliativos e utilizavam, na maioria das vezes, o livro didático como recurso principal de ensino na escola.

Revelou, ainda, que embora as professoras demonstrassem dificuldades em seus registros de avaliação nas suas práticas pedagógicas, buscavam valorizar os conhecimentos prévios dos alunos e se esforçaram para desempenhar uma avaliação contínua, utilizaram a prova como instrumento para redimensionar suas práticas docentes e enfatizaram as dificuldades dos alunos durante o processo de avaliação.

Corrêa (2014) observou, também, que há carência de materiais didáticos para desenvolver o ensino, dificuldades nas formas de avaliar os alunos em sala de aula, devido à pouca formação que possuem e a falta de acompanhamento e orientação pedagógica que ajude a melhorar suas práticas cotidianas. Devido a essas e outras questões observadas, considerou-se a formação continuada dos docentes essencial para reverter esta situação.

A pesquisa realizada em escolas do município de Igarapé – Miri/Pará por Corrêa (2014) para a construção da dissertação “Ressignificando o programa escola ativa (PEA): caminhos e implantação”, analisou a implantação e implementação desse programa no período de 2008 a 2011. Os resultados apontaram a satisfação dos docentes com a formação recebida nos módulos ofertados pelo Programa, assim como comprovou que a referida formação atingiu os docentes das classes multisseriadas da rede municipal, totalizando 237 professores.

Interessei-me pelos resultados dessas pesquisas, pois em alguns aspectos aproximam-se das discussões que orientaram as análises e conclusões que construí neste trabalho relacionadas ao planejamento curricular, à organização do espaço e do tempo, à formação de professores, à inserção das escolas multisseriadas nas

discussões acerca da Educação do Campo, às condições existenciais entre outros aspectos referentes ao trabalho nessas escolas.

Alguns, por exemplo, apontaram que a organização dos alunos por série dificulta o processo de ensino e aprendizagem em turmas multisseriadas, diferente do que ocorre, quando os alunos são agrupados por níveis de aprendizagem. Isso indica que esses autores estavam propondo a transgressão do paradigma seriado, mesmo que não tenham utilizado esses termos (ARAÚJO, 2010; TERUYA *et al*, 2013; MARSIGLIA; MARTINS, 2014).

Outros destacaram a autonomia do trabalho dos professores em relação às políticas de regulação, possibilitando a eles a construção de práticas mais contextualizadas (ARAÚJO, 2010; VIANA, 2010; LIMA, 2011; SILVA 2011; SANTOS; MOURA, 2012; JUNGES, 2014).

Alguns concluíram que tanto a formação inicial quanto a formação continuada disponibilizada aos profissionais das escolas multisseriadas é bastante limitada, dessa forma, na maioria das vezes, não tem atendido às expectativas desses profissionais e às especificidades do trabalho docente nessas escolas. Para tanto, apontaram a necessidade de formação inicial e continuada específica para professores de escolas multisseriadas que possam contribuir para melhoria dos processos de planejamento e avaliação, organização dos tempos e espaços escolares enfim, que contribuem para a construção de currículos pensados a partir da realidade dos diferentes sujeitos que estão nas escolas multisseriadas (GUIMARÃES, 2011; SILVA 2011; SILVA CORRÊA 2014; CORRÊA, 2014; JUNGUE, 2014).

A maioria deles apresentaram suas análises sobre as escolas multisseriadas no âmbito da Educação do Campo, ou seja, enfatizaram que essas escolas, acima de tudo, são escolas do campo e devem ser discutidas dentro desse contexto. São escolas onde os sujeitos que vivem no meio rural estudam. Portanto, as políticas públicas e demais ações voltadas a elas devem ser construídas por meio do diálogo com esses sujeitos, no sentido de valorizar e fortalecer suas as identidades. Isso significa que as diretrizes dessas políticas e ações devem demandar de suas realidades, necessidades, anseios e interesses.

Foi nessa perspectiva que tentei conduzir este trabalho, ou seja, a escola multisseriada é uma escola que deveria ser pensada nesse contexto. Dessa forma,

considerarei importante apresentar marcos que foram relevantes ao movimento da Educação do Campo, na subseção a seguir.

### **1.3. Educação do Campo: o contexto das escolas multisseriadas**

As escolas multisseriadas tem resistido ao tempo, à precariedade de suas condições existenciais, aos sentidos negativos atribuídos a elas e, às tentativas governamentais de extinção. Devido a essa resistência, Santos e Moura (2010, p. 35), na citação abaixo, comparam-nas à fênix, animal mitológico que se incendeia e renasce das cinzas.

Tratada nas últimas décadas como uma “anomalia” do sistema, “uma praga que deveria ser exterminada” para dar lugar às classes seriadas tal qual o modelo urbano, esse modelo de organização escolar/curricular tem resistido. Como “fênix que renasce”, as classes multisseriadas tem desafiado as tentativas governamentais que tentaram extingui-las (grifos dos autores).

É no chão dessas escolas que professores (as) vem enfrentando as intempéries do trabalho docente no meio rural. Em meio às circunstâncias de “bom ou mau tempo”, buscam construir práticas, estabelecem vínculos de afetividade e tentam amenizar as lacunas deixadas pelo poder público. Essa foi a realidade que presenciei durante a pesquisa de campo, o que demonstra compromisso com os alunos e com a comunidade – traduzido em gestos simples, porém, significativos, como a compra de um pacote de suco para que os alunos não ficassem sem o lanche, sentar-se ao lado deles quando estão com dificuldade, ou em atitudes mais complexas, como a de prestar os primeiros socorros a um aluno que quebrou o braço durante o intervalo e, também, ajudar a família a providenciar transporte a fim de levá-lo ao hospital, localizado na cidade. Sem dúvida alguma, nesses gestos e atitudes, há um querer bem aos educandos. Em vários momentos, lembrei-me dos ensinamentos deixados por Freire (2014, p. 138) sobre esse querer bem:

E que dizer, mas sobretudo que esperar de mim, se, como professor, não me acho tomado por esse outro saber, o de que preciso estar aberto ao gosto de querer bem, às vezes, à coragem de querer bem aos educandos e à própria prática educativa de que participo. Esta abertura ao querer bem não significa, na verdade, que, porque sou professor, me obrigo a querer bema todos os alunos de maneira igual. Significa, de fato, que a afetividade não me assusta, que não tenho medo de expressá-la. Significa esta abertura ao querer bem a maneira que tenho de autenticamente selar o meu compromisso com os educandos, numa prática específica do ser humano.

Nesse sentido, é difícil não inserir as discussões relacionadas ao ensino nas escolas multisseriadas no debate que se vem produzido sobre a educação do campo e que despontou no final da década de 1990, tendo como marco temporal a realização do I Encontro Nacional dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (I ENERA), promovido em 1997, pelo Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), em parceria com a Universidade de Brasília (UnB) e Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) (MOLINA, 2011, p. 185).

Segundo Caldart (2004), foi nesse encontro (I ENERA) que se articulou a ideia da Conferência Nacional “Por Uma Educação Básica do Campo”, onde se inaugurou “uma nova referência para o debate e a mobilização popular: *Educação do Campo* e não mais educação rural ou educação para o meio rural” (CALDART, 2004, p. 13, grifo da autora).

A 1ª Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo foi realizada em julho de 1998 pelo Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), Universidade de Brasília (UnB), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF).

Esta Conferência foi preparada nos Estados brasileiros por meio de encontros que reuniram os principais sujeitos de práticas e de preocupações relacionadas à educação do campo. Nos preparativos da primeira conferência, iniciou-se o processo de construção da Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, que desde então, segue na mobilização e no debate com os movimentos sociais, educadores e educadoras sobre o projeto de educação que propõe. A segunda conferência foi realizada em 2004.

Fernandes, Cerioli e Caldart (2011), no texto preparatório da 1ª Conferência, esclarecem que a discussão principal era a de como garantir às populações do campo uma educação de qualidade, voltada aos interesses da vida no campo.

Uma educação definida nas palavras de Caldart e Molina (2011, p. 14) como:

Uma educação que garanta o direito ao conhecimento, à ciência e à tecnologia socialmente acumuladas. Mas também contribua na construção e afirmação dos valores e da cultura, das auto-imagens e identidades da diversidade que compõe hoje o povo brasileiro do campo.

Para Arroyo, Caldart e Molina (2011, p. 10), a Educação do campo traz uma grande lição e um grande desafio para as discussões educacionais: “entender os

processos educativos na diversidade de dimensões que os constituem como processos sociais, políticos e culturais; formadores do ser humano e da própria sociedade”. Ela tem-se constituído como um contraponto ao paradigma rural, cuja percepção que se tem do campo e dos seus autores sociais e culturais ainda é de um lugar atrasado, sem perspectiva, como pessoas sem cultura, ignorantes, fracas, atrasadas. Enquanto que, o espaço e os cidadãos urbanos são vistos como o protótipo de sujeitos direitos (ARROYO, 2007).

Há uma idealização da cidade como espaço civilizatório por excelência, de convívio, sociabilidade e socialização, da expressão da dinâmica política cultural e educativa. A essa idealização da cidade corresponde uma visão negativa do campo, como lugar do atrasado, do tradicionalismo cultural. Essas imagens que se complementam inspiram as políticas públicas, educativas e escolares e inspiram a maior parte dos textos legais. O paradigma urbano é a inspiração do direito à educação (ARROYO, 2007, p. 158).

Em sentido contrário a essa visão negativa do campo e de seus sujeitos, Hage (2011, p. 1), afirma que:

a Educação do Campo tem sido compreendida enquanto estratégia para o desenvolvimento sócio-econômico do meio rural, resultado das mobilizações dos movimentos sociais do campo e da apresentação por parte desses sujeitos coletivos de proposições e práticas inovadoras, sintonizadas com as especificidades que configuram a diversidade sócio-territorial do campo no Brasil.

A partir dos debates produzidos nessas conferências e em outros espaços conquistados, como Seminários, Fóruns e Grupos de Pesquisas de Educação do Campo, uma série de problemas foi identificada, abrangendo a oferta de vagas aos alunos, condições existenciais das escolas, questões relacionadas ao currículo – que deve dialogar com as especificidades do campo - à formação do (a) educador (a) do campo e as condições de trabalho entre outras, que se apresentaram como novas demandas às políticas educacionais.

No documento “Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo: Declaração 2002”, afirma-se a necessidade de duas lutas combinadas:

pela ampliação do direito à educação e à escolarização no campo; e pela construção de uma escola que esteja *no* campo, mas que também seja *do* campo: uma escola política e pedagogicamente vinculada à história, à cultura e às causas sociais e humanas dos sujeitos do campo, e não um mero apêndice da escola pensada na cidade; uma escola enraizada também na práxis da Educação Popular e da Pedagogia do Oprimido (2011, p. 210).

Nessa perspectiva, Fernandes, Cerioli e Caldart (2011, p. 53) definem a escola do campo nos seguintes termos:

[...] aquela que trabalha os interesses, a política, a cultura e a economia dos diversos grupos de trabalhadores e trabalhadoras do campo, nas suas diversas formas de trabalho e organização, na sua dimensão de permanente processo, produzindo valores, conhecimentos e tecnologias na perspectiva do desenvolvimento social e econômico igualitário desta população. A identificação política e a inserção geográfica na própria realidade cultural do campo são condições fundamentais de sua implementação.

Esses autores apontam a necessidade de se pensar uma série de transformações que a realidade do meio rural exige para a educação básica do campo, que inclui:

1. Transformar o próprio papel da escola, a fim de que esta assuma o compromisso ético/moral com cada e de cada participante das práticas educacionais, o que implica no esforço que se deve fazer para traduzir em políticas públicas, em relações pedagógicas e em metodologias de ensino e aprendizagem, os demais compromissos (o compromisso com a intervenção social e o compromisso com a cultura do povo do campo);
2. Transformar o processo de gestão da escola, para que se construa o espaço público do povo, ampliando o acesso às escolas e a participação dos alunos e da população na tomada de decisões sobre a gestão escolar. Além da criação de coletivos pedagógicos capazes de pensar os processos de transformação e traduzi-los em ações educativas concretas;
3. Transformar a pedagogia escolar, incorporando as lições de educação popular na vida da escola, no jeito de ensinar e de aprender e, também, analisando as discussões sobre a renovação pedagógica que vem acontecendo, a partir da escola;
4. Transformar os currículos escolares, incorporando o movimento da realidade e processando-o como conteúdos formativos. Para tanto, é preciso rever os tempos e espaços das escolas, contemplar a relação com o trabalho na terra, vincular educação e cultura etc.
5. Transformar os educadores e educadoras, principais agentes dos processos de transformações.

Para implementar essa proposta, faz-se necessário pensar num conjunto de transformações, no papel da escola, na gestão, na pedagogia escolar, nos currículos



escolares e na “(trans)formação dos educadores/educadoras desta escola, principais agentes destes processos”(FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2011, p. 58, grifos dos autores).

Nessas escolas tem resistido a realidade precária e o ensino fragmentado, expresso, na maioria das vezes, em um currículo descontextualizado da vida do campo, organizado segundo a lógica da seriação. A valorização da série e a consequente desvalorização da multissérie traduz a visão do paradigma da escola moderna, descontextualizada e fragmentada. Uma visão que reduz e fecha a escola em si mesma. Todas as situações que ocorrem na escola são explicadas pelo que se dá dentro dela, ou seja, não possui nenhuma relação com as condições e realidade dos sujeitos, histórica e socialmente produzidas, assim como a própria escola.

Hage (2011) afirma que, a maioria dos professores da multissérie é induzida a organizar o seu trabalho pedagógico sob uma lógica da seriação desenvolvendo suas atividades referenciadas por uma visão de ajuntamento de várias séries, que os obriga a elaborar diferentes planos de ensino para as diferentes séries, o que caracteriza a seriação dentro da multissérie. Por conta disso, os professores acabam utilizando os livros didáticos que circulam nessas escolas, como única fonte para a seleção e organização dos conhecimentos utilizados na formação dos educandos, o que implica a definição de um currículo despartado da realidade e da vida cultural do campo. Esclarece que as condições precárias em que se encontram as escolas rurais multisseriadas afetam as condições de trabalho dos professores nessas escolas. Apresenta essas condições como particularidades da escola multisseriada, destacando as seguintes:

**A precariedade de infra-estrutura, [...].** São escolas que em muitas situações não possuem prédio próprio e funcionam na casa de um morador local ou em salões de festas, barracões, igrejas, etc. Possuem infraestrutura precária [...]. Grande parte delas possui somente uma sala de aula, onde se realizam as atividades da escola e da comunidade.

**Currículo deslocado da realidade do campo,** pois o trabalho com muitas séries ao mesmo tempo [...] impõe dificuldades aos professores para realizar o planejamento curricular nas escolas multisseriadas. Nessa situação, os professores acabam sendo pressionados a utilizar os livros didáticos [...] sem atentar para as implicações curriculares resultantes dessa atitude, uma vez que esses manuais pedagógicos impõem a definição de um currículo que não se relaciona com a realidade, a vida e a cultura das populações do campo.

**Fracasso escolar e defasagem idade-série elevados face às condições de ensino e aprendizagem**, pois os estudantes e professores enfrentam muitas situações adversas, como: por exemplo: a) longas distâncias percorridas [...] para chegar à escola, que podem durar até oito horas diárias [...], b) pela oferta irregular da merenda, que quando não está disponível, desestimula bastante os estudantes a permanecer na escola.

**A Falta de acompanhamento pedagógico das Secretarias de Educação**, pois os professores, pais e integrantes da comunidade envolvidos com as escolas multisseriadas se ressentem do apoio que as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação deveriam dispensar às escolas do campo [...].

**Política de nucleação vinculada ao transporte escolar**, pois os dados oficiais, extraídos do Censo Escolar do INEP, revelam no ano de 2006, a existência de 50.176 escolas exclusivamente multisseriadas no país, as quais atendiam um contingente de 1.875.318 estudantes, representando 32% da matrícula total no meio rural. No ano de 2009, o Censo indica a existência de 49.305 escolas exclusivamente multisseriadas no país, e a matrícula de 1.214.800 estudantes. (HAGE, 2011, p. 7-8).

Essas particularidades, segundo ele,

[...] fortalecem uma visão negativa com relação à escola rural, levando grande parte dos sujeitos do campo e da cidade, a se referirem às escolas multisseriadas como um “*mal necessário*”, por enxergarem nelas a “única opção de oferta dos anos iniciais do Ensino fundamental nas pequenas comunidades rurais”, e ao mesmo tempo, como responsável pelo fracasso escolar dos sujeitos do campo; reforçando-se, o entendimento generalizado de que a solução para os problemas das escolas rurais multisseriadas, se resume a transformá-las em seriadas, seguindo o modelo do meio urbano (HAGE, 2011, p. 9).

Entretanto, estudos tem revelado que, embora, essas particularidades das escolas do campo multisseriadas imponham limitações e exerçam controle sobre a prática dos professores, estes, também, produzem e conduzem o seu trabalho de forma autônoma. Para Hage (2011), isso demonstra a existência de paradoxo característico da dinâmica própria das escolas multisseriadas.

[...] o quadro dramático de precarização e abandono em que as escolas se encontram, reflexo do descaso com que tem sido tratada a escolarização obrigatória ofertada às populações do campo; e ao mesmo tempo, as possibilidades de atuação e de gestão dos processos educacionais que envolvem o cotidiano dessas escolas, construídas pelos educadores, evidenciando situações criativas que desafiam as condições adversas que configuram a realidade existencial dessas escolas (HAGE, 2011, p.7).

Segundo Hage (2016, informação verbal<sup>23</sup>), existem três tendências em relação às escolas do campo multisseriadas: uma baseada na crença de que elas deveriam ser extintas para dar lugar ao ensino seriado, organização que “facilita” o processo de ensino aprendizagem; outra, que se fundamenta na ideia de que é

<sup>23</sup> Considerações no Exame de Qualificação do projeto de pesquisa que originou o relatório ora apresentado, realizado no dia 31 de março de 2016.

possível melhorar o ensino, mesmo que este se dê nos moldes da seriação, tal como ocorre nas escolas urbanas, investindo na melhoria das condições materiais e na formação dos professores dessas escolas.

E uma terceira tendência, que se vem construindo, desde 2002, pelo GEPERUAZ por meio do diálogo “com educadores e educadoras, estudantes, técnicos e gestores públicos das escolas e dos sistemas, pais, mães e lideranças comunitárias e dos movimentos sociais populares do campo” (MORAES *et al*, 2010, p. 399) e que propõe a transgressão do paradigma (multi) seriado da escola do campo, conforme citação abaixo:

[...] em nosso entendimento, as mudanças desejadas, reivindicadas ou perseguidas em relação às escolas do campo multisseriadas, para serem efetivas e provocarem desdobramentos positivos quanto aos resultados do processo de ensino e aprendizagem, devem incidir diretamente sobre a constituição identitária que configura essas escolas, ou seja, romper, superar, transcender *ao paradigma seriado urbano de ensino*, que em sua versão precarizada, se materializa hegemonicamente nas escolas do campo multisseriadas (MORAES *et al*, 2010, p. 406, grifos dos autores).

Segundo Moraes *et al* (2010) o caminho viável para a discussão e materialização das mudanças no cenário dessas escolas envolve vários fatores, dentre eles, a realização de mais estudos sobre a organização do trabalho pedagógico, sobre o planejamento e a construção do currículo e de organização do trabalho docente que atendam às peculiaridades de vida e de trabalho das populações do campo.

Essa proposição veio ao encontro do que me propus a realizar durante a pesquisa, ou seja, compreender como os professores de escolas multisseriadas desenvolvem o seu trabalho, no município de Bragança, atentando ao processo de planejamento e gestão da sala de aula. E assim, como o GEPERUAZ, eu, também, acredito que é necessário e possível transgredir ao paradigma seriado nessas escolas.

As discussões aqui apresentadas foram relevantes para a realização da análise neste estudo, pois a partir delas foi possível compreender os elementos e diretrizes necessários à transformação da escola no meio rural para que ela seja de fato uma escola do campo.

## **2. CONSIDERAÇÕES ACERCA DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA REDE MUNICIPAL DE BRAGANÇA**

Antes de apresentar as análises relacionadas às dimensões do planejamento e gestão da sala de aula, acreditei ser necessário fazer alguns esclarecimentos acerca dos seguintes processos formativos: o PNAIC (iniciado em 2013), a reorientação curricular em discussão no município de Bragança, desde 2013 e o programa Escola da Terra (iniciado em 2014).

Tais esclarecimentos justificam-se, em primeiro lugar por acreditar que esses processos podem ter contribuído para mudanças na prática dos professores de multissérie e em segundo lugar pelo fato de existirem referências a eles, tanto nas falas das professoras quanto em instrumentos utilizados por elas na organização de suas atividades cotidianas, tais como, os Diários de Classe, os Registros Avaliativos e os cadernos de planos, portanto, há matizes dessas formações na maneira como os professores de escolas multisseriadas organizam e desenvolvem o seu trabalho, embora, de forma tímida, mas que não pude desconsiderá-las em minha análise.

O objetivo desta seção não consiste em fazer uma análise ou avaliação aprofundada dessas formações, mas apresentar aspectos gerais. Para tanto, recorri às informações disponibilizadas no Portal do MEC - onde encontrei referências ao Programa de Formação Escola da Terra e ao PNAIC, algumas fornecidas pela coordenadora Elza e tutora Gina, assim como pela coordenadora local do PNAIC em 2016. Esses dados me proporcionaram uma compreensão, ainda que mínima, de como os professores e outros sujeitos que participaram dessas formações tem interpretado, apreendido ou ressignificado as suas práticas a partir dos referidos processos formativos.

### **2.1. O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)**

Uma das formações mencionadas pelas professoras diz respeito ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, mais conhecido por PNAIC, ofertado pelo MEC por meio da Secretaria de Educação Básica (SEB).

O PNAIC é um compromisso formal assumido pelo município de Bragança em parceria com o Governo Federal para cumprir metas e estratégias do Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/15) com a finalidade de assegurar que todas as crianças

estejam alfabetizadas até os oito anos de idade ao final do 3º ano do Ensino Fundamental, ou seja, ao final do ciclo de alfabetização.

As Ações do programa apoiam-se em quatro eixos de atuação: formação continuada presencial para os professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo; materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais; avaliações sistemáticas e mobilização social.

A formação continuada contempla os professores que atuam no primeiro ciclo de alfabetização, com o objetivo de garantir que toda criança seja alfabetizada e letrada ao final do primeiro ciclo. Parte-se da ideia de que aos oito anos de idade, as crianças precisam ter a compreensão do funcionamento do sistema de escrita; o domínio das correspondências grafofônicas, mesmo que dominem poucas convenções ortográficas irregulares e poucas regularidades que exijam conhecimentos morfológicos mais complexos; a fluência de leitura e o domínio de estratégias de compreensão e de produção de textos escritos (BRASIL, 2013).

De acordo com o Caderno de Apresentação do PNAIC, versão 2015<sup>24</sup>, a formação continuada ocorre por meio de um curso, que apresenta uma estrutura de funcionamento na qual as universidades, secretarias de educação e escolas devem se articular para a realização do processo formativo dos professores alfabetizadores atuantes nas escolas, nas salas de aula. Inicialmente, essa estrutura é composta pelos professores formadores e orientadores de estudo, posteriormente abrange os professores alfabetizadores, que trabalham diretamente com as crianças, que são o objetivo maior do programa. O processo formativo realizou-se da seguinte forma:

o professor formador, profissional selecionado por universidades públicas brasileiras, realiza a formação dos orientadores de estudo. O orientador de estudos, por sua vez, selecionado pelos municípios, a partir de critérios estabelecidos pelo MEC, organiza, com base nos mesmos princípios formativos, a formação dos professores alfabetizadores, atuantes nos três primeiros anos, em escolas públicas de diversas regiões do País. Esse tripé, formado pelos três grupos de professores, mobilizará diferentes saberes que se materializarão em práticas escolares, que devem resultar em conhecimentos efetivos para as crianças. O curso Organização do Trabalho Pedagógico na Perspectiva da Inclusão e da Interdisciplinaridade relativo a esse conjunto de cadernos está organizado em 10 unidades, totalizando 80 horas, além do seminário de encerramento de 8 horas (BRASIL, 2015, p. 28).

A proposta do PNAIC defende um currículo inclusivo, acreditando-se que todas as crianças têm o direito de aprender, não importa onde estejam, em que

---

<sup>24</sup> Esse caderno apresenta todo o histórico do processo de construção e reformulação do PNAIC desde o programa que o antecedeu, o Pró-Letramento.

dimensão geográfica habitem, a elas é garantido esse direito. Por esse viés da formação de professores acredita-se que é dever da escola garantir as condições favoráveis para uma aprendizagem que considerem as diferentes trajetórias da vida do aluno, sejam eles do meio urbano ou do campo. Nesse sentido, encontra-se fundamentada em uma perspectiva sócio histórica, pois concebe que:

as singularidades das experiências das comunidades, não são incompatíveis com a defesa de alguns direitos de aprendizagem a todas as crianças, como o da leitura e escrita autônoma [...]. O importante é que esses direitos sejam garantidos em situações que favoreçam a construção de identidades pessoais e sociais compatíveis com os anseios das comunidades do campo (BRASIL, 2012).

Segundo a coordenadora do PNAIC da SEMED-Bragança e orientadora de estudo, a formação teve início em 2013 e atendeu 300 (trezentos) professores que atuavam no ciclo de alfabetização.

Na primeira etapa da formação discutiu-se o ensino da linguagem em seus aspectos linguísticos, sintáticos, semânticos, semióticos, entre outros, a intencionalidade didático-pedagógica, materializada na discussão de temas acerca do currículo, planejamento, avaliação, gêneros textuais, valorização da cultura do campo, educação especial, entre outros.

Gostaria de destacar nesse primeiro momento do PNAIC os cadernos de Educação do Campo, pois são destinados, principalmente, aos professores de escolas multisseriadas<sup>25</sup>. Na introdução da primeira Unidade “Currículo no Ciclo de Alfabetização: perspectivas para uma Educação do Campo” se esclarece que:

este conjunto de cadernos apresenta uma especificidade a ser foco de atenção: ele é principalmente destinado aos professores do campo, onde se encontram os agrupamentos multisseriados. Dada tal característica, torna-se obrigatória a tarefa de inserir, no debate sobre alfabetização, as especificidades da realidade do campo, considerando-se a diversidade de experiências e modos de organização curriculares, assim como a história de constituição dos povos do campo (agricultores, assalariados, camponeses sem terra, ribeirinhos, quilombolas, indígenas, extrativistas, caiçaras, pescadores, seringueiros, dentre outros) e das infâncias ali presentes (BRASIL, 2012, p.7).

---

<sup>25</sup> Definidas nos cadernos do PNAIC como uma forma de agrupamento dos estudantes empregada na zona rural, para atender a necessidades formais de arranjos dos sistemas de ensino. São formadas em locais onde há poucos estudantes de cada ano/série. Em uma mesma turma são encontrados alunos com diferentes idades e etapas de escolaridade. É uma forma que traz maior dificuldade de planejamento para os professores, pois exige a elaboração de estratégias variadas, para atender não só a diferentes necessidades de conteúdos, como também a grande variação de interesses e modos de interação resultantes das diferenças de faixas etárias dos estudantes. (BRASIL, 2012, p. 12).

Nessa primeira unidade propôs-se a discussão de alguns princípios gerais a respeito de três temas: currículo, concepções de alfabetização e avaliação no primeiro ciclo do Ensino Fundamental para as escolas do campo brasileiro. Ao longo da unidade discute-se sobre a conflituosa construção de uma proposta curricular para a educação do campo, que atenda aos interesses e demandas de suas populações; desafios e perspectivas das escolas do campo são problematizados, por exemplo, como alfabetizar as crianças ao mesmo tempo em que essas se insiram em contextos reais e significativos de leitura e escrita, valorizando e se apoiando na rica cultura oral produzida pelos povos do campo (BRASIL, 2012).

São 08 (oito) cadernos de Educação do Campo, cada um corresponde a uma unidade do curso, assim têm-se os seguintes cadernos: 1. Currículo no Ciclo de Alfabetização: perspectivas para uma Educação do Campo; 2. Planejamento do Ensino na Perspectiva da Diversidade; 3. Apropriação do Sistema de Escrita Alfabética e a Consolidação do Processo de Alfabetização em Escolas do Campo; 4. Brincando na Escola: o lúdico nas escolas do campo; 5. O Trabalho com Gêneros Textuais em Turmas Multisseriadas; 6. Projetos didáticos e Sequências Didáticas na Educação do Campo: alfabetização e as diferentes áreas de conhecimento escolas; 7. Alfabetização para o Campo: respeito aos diferentes percursos de vida; 8. Organizando a Ação Didática em Escolas do Campo.

Na segunda etapa, que ocorreu em 2014, o foco da formação foi no âmbito da Alfabetização Matemática, discutindo-se temáticas de como aprender a matemática de maneira agradável e lúdica voltada para a realidade do educando. Nessa etapa, formadores e formandos receberam 08 (oito) cadernos que discutiram aspectos específicos dessa área: organização do trabalho pedagógico; quantificação, registros e agrupamentos, construção no sistema de numeração decimal; operações na resolução de problemas; geometria; grandezas e medidas; educação e estatística; saberes matemáticos e outros campos de saber. Além de cadernos referentes à Educação matemática inclusiva, jogos na alfabetização matemática e encartes de jogos e Educação matemática no campo.

O caderno Educação Matemática no campo interessou-me, pois aborda o contexto das escolas do campo multisseriadas. Os objetivos desse caderno consistem em apresentar um Histórico da Educação do Campo Brasileira; ampliar conhecimentos sobre aspectos legais referentes à Educação do Campo; ampliar conhecimentos sobre a relação entre Educação do Campo e a Educação

Matemática; e apresentar diferentes práticas sociais da realidade campesina como disparadoras do trabalho com a Alfabetização Matemática.

Nessa perspectiva, foi proposto um conjunto de atividades que abrangem aspectos do processo de Alfabetização Matemática nos contextos da Educação do campo. Antes, apresentaram-se as especificidades desses contextos, iniciando-se por fazer uma viagem no tempo para rememorar momentos recentes da trajetória do movimento da Educação do Campo no Brasil.

A terceira etapa da formação, em 2015, voltou-se a discussão de um currículo integrado – também discutido na Escola da Terra e na Reorientação Curricular da SEMED-Bragança - numa perspectiva da inclusão e da diversidade no currículo nacional.

Em cada uma dessas etapas, foi proposto aos orientadores de estudos e professores alfabetizadores estudarem e discutirem as orientações que se encontram nos cadernos do PNAIC, distribuídos pelo MEC por meio do FNDE. Para a formação de 2015, por exemplo, eles receberam um kit de formação contendo um caderno de apresentação, um caderno para gestores e equipe pedagógica e dez cadernos com textos teóricos sobre os temas da formação, relatos de professores e sugestões de atividades (BRASIL, 2015).

A coordenadora do PNAIC enfatizou que os professores relatam que há a presença marcante dos textos literários nos momentos de formação e que eles tem feito uma grande diferença na prática de sala de aula dos professores, conforme eles vem afirmando nos momentos de avaliação dos encontros e quando os orientadores de estudos vão a campo fazer as visitas de assessoramento pedagógico.

Esclareceu que o acervo de livros literários é garantido e distribuído pelo Governo Federal por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), esses materiais podem ser usados por alunos com deficiência, uma vez que na formação os orientadores aprendem como lidar com os referidos alunos. Muitas propostas são desenvolvidas para garantir que o texto literário possa ser compreendido por todos os alunos. No PNAIC também é orientado que os professores façam o cantinho da leitura onde disponibilizam esses materiais para a turma e cada criança pode ter acesso a esses livros.

A coordenadora relatou que as referências positivas em relação ao trabalho com a literatura são recorrentes nas falas dos professores que participam do PNAIC.



Para eles o PNAIC representou um divisor de águas, a partir das orientações o trabalho com a literatura começou a ser visto de outra forma, que antes eles não conseguiam visualizar. Nos encontros de formação eles aprenderam a dar importância à leitura, passaram a compreender as dificuldades de cada criança em relação à escrita. Aspectos da escrita que antes consideravam errado, hoje compreendem que são hipóteses das crianças acerca da escrita, construídas durante as diferentes fases de sua aquisição entre outras questões importantes acerca desses processos.

Ela mencionou que, de acordo com a avaliação dos formadores de orientadores de estudos, dentre todos os programas de formação continuada, ofertados pelo governo nos últimos tempos, o PNAIC é aquele que sobreviveu a crise, pois tem dado conta de melhorar os processos de alfabetização e leitura. Acrescentou que, embora se tenha melhorados em muitos aspectos, ainda se precisa avançar, principalmente nas regiões Norte e Nordeste, onde as metas continuam abaixo do esperado. E que Estados das regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste não estão mais aderindo ao PNAIC, porque adquiriram certa autonomia na formação de professores e seus índices educacionais melhoraram. Esses índices são verificados por meio da Avaliação Nacional de Alfabetização<sup>26</sup> (ANA). Em relação a isso, enfatizou que os orientadores de estudo tem autonomia para assumirem a formação continuada de professores no município, independente daquela ofertada pela UFPA e MEC.

Mencionou ainda que, a avaliação que o MEC faz do programa é positiva, uma vez que, conseguiu implantar um programa de formação continuada em abrangência nacional e de natureza universal, atingindo o conjunto de todos os professores alfabetizadores. “O programa conseguiu efetivar o regime de colaboração, pois, para funcionar, precisa da participação ativa das escolas, dos municípios, dos estados, das instituições de ensino superior e do Ministério da Educação” (BRASIL, 2015, p.25).

Um dos aspectos positivos destacados pelo MEC refere-se ao eixo da formação continuada, pois:

---

<sup>26</sup> A pesquisa avalia o conhecimento de crianças em fase final do ciclo de alfabetização, de modo a cumprir a meta do PNAIC, de que todas as crianças até os oito anos de idade sejam alfabetizadas em português e matemática. O Pacto é uma iniciativa dos governos federal, estaduais, do Distrito Federal e administrações municipais.

[...] a perspectiva de formação tem como princípio básico a reflexão sobre a própria prática docente, o que não só possibilita a mobilização dos saberes desenvolvidos pelos professores durante sua trajetória acadêmica e profissional, como também amplia, aprofunda e ressignifica esses saberes (BRASIL, 2015, p. 25).

A coordenadora do PNAIC enfatizou que a SEMED, também tem avaliado o PNAIC de forma positiva, considerando-se a avaliação que é feita constantemente pelos coordenadores, professores e orientadores de estudos. Tanto que tem aderido a todas as versões ofertadas pelo MEC e está aguardando a disponibilização da versão 2017 para fazer a adesão.

Segundo ela, para o ano de 2017 existe um encaminhamento, ainda em discussão, sobre a disponibilização de proposta específica do PNAIC para os estados e municípios da região Norte, o PNAIC NORTE, que atuará em eixos específicos para o fortalecimento da educação na região. Entre os eixos estão a fortalecimento da gestão, estadual e municipal, do pacto; formação de professores, e valorização dos professores alfabetizadores. Mas ainda não se tem informações concretas de como isso irá ocorrer, os municípios e estados estão aguardando orientações do MEC.

Considerando-se as orientações relacionadas ao planejamento no ciclo de alfabetização, o PNAIC centra seu debate em torno de duas formas de organização curricular:

os projetos didáticos e as sequências didáticas [...], por entendermos que são modos de conceber a prática de ensino em consonância com as concepções sobre ensino e aprendizagem que vimos discutindo. Serão também objeto de atenção os debates acerca da importância da linguagem oral e escrita na apropriação de conhecimentos de diferentes áreas do saber escolar. (BRASIL, 2012, p. 07)

Embora não exista um único modo de conceber as sequências didáticas, na unidade 6 da Educação do Campo, propõe-se que elas sejam pensadas:

como atividades que se estruturam de modo sequencial e que possam ser planejadas pelos professores, com foco em aprendizagens específicas, mas que sempre que for possível, elas possam ter um propósito para além do que se pretende ensinar / aprender, ou seja, um propósito de intervenção social mais claro para os estudantes BRASIL, 2012, p. 28).

O programa defende a utilização de projetos, pois podem possibilitar:

situações didáticas em que o professor e os alunos se comprometem com um propósito e com um produto final: em um projeto, as ações propostas ao longo do tempo têm relação entre si e fazem sentido em função do produto que se deseja alcançar (produção de um livro; jornal escolar; peça de teatro ou dança; organização de manifestações públicas; sistematização de demandas a ser apresentada a alguma instância do poder público;

sistematização de dados para incrementar processos produtivos etc.) (BRASIL, 2012, p. 23).

Em minha análise, a proposta do PNAIC sugere a sequência didática e o projeto como formas de planejamento de ensino, embora isso não signifique que os professores utilizem somente essas formas de organização, pois existem outras que eles tem conhecimento, como é o caso da reorientação curricular da SEMED-Bragança, por meio de complexos temáticos e temas geradores.

## **2.2. A reorientação curricular na rede municipal de ensino de Bragança-Pará**

A respeito da reorientação curricular, pode-se dizer que se trata de uma iniciativa da Secretaria Municipal de Educação de Bragança – Pará, sustentada por uma abordagem teórica em Pistrak<sup>27</sup> e Paulo Freire. As discussões acerca dessa proposta foram iniciadas em 2013, por ocasião da Jornada Pedagógica, onde se propôs a orientação do planejamento curricular via complexos temáticos.

Desde então, a equipe técnica da SEMED, os gestores, coordenadores e professores da rede municipal, por meio da formação contínua no chão da escola tem-se empenhado na construção de currículos mais integradores, no intuito de se construir uma escola que valorize a diversidade, a pluralidade que é Bragança: a Escola Bragantina, entendida como um espaço-tempo de formação humana, na qual os sujeitos são vistos como produtores de sua própria história, capazes de analisarem o passado e o presente de forma crítica e autônoma para então, fazer projeções futuras, ou seja, capazes de transformar a realidade (MACIEL; FREITAS; SILVA, 2013)<sup>28</sup>.

Os complexos temáticos constituem-se de objetos que carregam em si uma complexa rede de significados, que em sua totalidade representam as realidades relacionadas aos eixos temáticos, sendo escolhidos em cada comunidade escolar por turmas de educadores e educandos, considerando seu campo de interesse e possibilidades e tomados à pesquisa-estudo-experimentações por meio de investigações, problematizações e análises referendadas nos saberes culturais dos

---

<sup>27</sup> Moisey Mikhaylovich Pistrak, teórico russo, que concebe a escola do trabalho como um instrumento que capacita o homem, a mulher, as crianças, os jovens, adultos e idosos a compreender seu papel na luta internacional contra o capitalismo, rompendo assim com as velhas estruturas.

<sup>28</sup> Em artigo intitulado “Complexo Temático: uma abordagem de Freire e Pistrak na formação em rede da Secretaria Municipal de Educação em Bragança – Pará”, apresentado e publicado nos Anais do VIII Colóquio Internacional Paulo Freire, Educação como Prática da Liberdade: saberes, vivências e (re) leituras em Paulo Freire, realizado no período de 19 a 21 de setembro de 2013, Recife.

próprios educandos e suas comunidades e das áreas do conhecimento, permitindo produções materiais que ilustrem reflexões críticas construídas por estes educadores e educandos e estimulem a realização de interações-intervenções sobre a realidade em que vivem (PISTRAK, 2002).

É também Pistrak (2002) quem esclarece que o complexo possui um campo conceitual, que sustenta um conjunto de elementos conceituais, relacionados às chamadas áreas do conhecimento, apresentado sob a forma de conteúdos que permitam interdisciplinarmente, pesquisar- estudar os complexos temáticos, trazendo as demandas de saberes específicos emergidos na elaboração de problemas em cada cotidiano escolar, no que diz respeito às aprendizagens escolares já construídas nos diferentes níveis e modalidades de ensino, surge então à ideia de construção de uma organização de ensino via complexo temático.

Para Maciel, Freitas e Silva (2013, p. 3),

mediante a abordagem Freireana e Pistrakiana, o currículo que vem sendo desenvolvido na Secretaria Municipal de Bragança está na relação sócio-antropológica, na relação do trabalho e comunidade, com um viés da reflexão crítica dos sujeitos, nas suas relações existenciais. Portanto, este currículo é pautado com a terminologia de currículo integrado, que baseia-se em uma educação contextualizada, que vem rompendo com uma visão fragmentada de organização de ensino, pois, articula as diferentes áreas de conhecimento, o diálogo, a pesquisa, a autogestão entre educadores e educandos no processo de construção do conhecimento, onde parte das problematizações emergenciais de cada momento existente no espaço escolar. O que caracteriza a construção do complexo temático e lhe permite a autonomia na dimensão administrativa e pedagógica em cada contexto educativo, inclusive na SEMED de Bragança-PA.

Com base em Maciel, Freitas e Silva (2013) foi possível visualizar um panorama geral de como as discussões iniciais da proposta de reorientação curricular ocorreram: no primeiro momento, ocorreu a formação da equipe técnica da SEMED por um professor da Universidade Federal do Pará; os técnicos da SEMED realizaram a formação dos gestores e coordenadores das escolas da rede pública Municipal, seguida de momentos de estudos dirigidos para a reafirmação da proposta e construção de referenciais para esta, via complexo temático; Na sequência, a formação dos professores da rede municipal mediada pelos gestores e coordenadores; e a Construção do complexo temático por escola, de acordo com sua realidade, problemáticas e possibilidades das práxis pedagógicas dos educadores.

Maciel, Freitas e Silva (2013) destacaram que os princípios constitutivos da formação de multiplicadores são:

- A pesquisa como princípio educativo, que tem como foco o procedimento de estudo e análise da realidade, sob a ótica problematizadora e dialógica;
- A teoria do complexo temático, que está embasada no plano social, permitindo aos construtores do conhecimento, além da percepção crítico real, uma intervenção ativa na sociedade, com seus problemas, interesses, objetivos e ideais;
- Educadores e educandos como sujeitos da produção de conhecimento, este princípio busca a auto-organização coletiva e autônoma, dos sujeitos escolares, com vista à transformação para uma sociedade mais humanizada;
- A interdisciplinaridade como atitude filosófica, em que o objeto/fenômeno em estudo deve ser verbalizado, contextualizado e problematizado nas múltiplas dimensões e possibilidades;
- O planejamento integrado e formação integral, entendido enquanto totalidade e ação coletiva dialogada a partir da realidade e necessidades de todos os envolvidos no processo ensino-aprendizagem;
- e por último a escola, como espaço coletivo de ação cultural, idealizado a partir da realidade dos sujeitos com enfoque na valorização da cultura e no saber local.

Com base nesses princípios, propôs-se a construção dos currículos atentando-se para as seguintes etapas, sem perder de vista que elas são integralizadas dentro de uma totalidade:

1. Tematizar: Questões sobre a temática.
2. Questões Problemas: Levantamento das questões problemas, acerca da sua realidade;
3. Noções de conteúdos interdisciplinares sobre a temática: Que conteúdos são necessários para compreender/ aprender a temática levantada?
4. Proposta de Atividades Pedagógicas: Pesquisa da realidade, pesquisa de campo, pesquisa bibliográfica, pesquisa na internet, observação participante.
5. Organização dos dados da pesquisa.
6. Aprofundamento de atividades/estudos: Aumentar/buscar formas para elaborar ações das quais precisam ser desenvolvidas na busca da formação

do aluno, por meio das outras áreas do conhecimento, que podem se constituir em: passeios, palestras, aulas, novas pesquisas, leitura de textos, vídeos, oficinas, etc.;

7. Construção de sínteses sobre a temática: Exposição do material produzido na forma de: teatro, museu, painel, do artesanato, álbum, construção de dicionários da linguagem local, livro de receitas da culinária local, cordéis, produção de vídeos, painel de fotografia, construção de mapas, maquetes, história em quadrinhos, construção de textos, livro das brincadeiras de ontem e de hoje, livro dos causos contados na comunidade.

A partir dessas orientações, as escolas foram incentivadas a organizarem os currículos com foco nos diferentes aspectos da realidade bragantina, da realidade de seus sujeitos. Eu compunha a equipe da SEMED e participei desse momento inicial. Lembro-me que, nem todas as escolas aceitaram o desafio por diferentes motivos e, penso que cada uma estava em seu direito de tomar para si ou não a proposta. A dúvida e a resistência, diante do que está sendo colocado verticalmente às escolas, são atitudes necessárias à conquista da autonomia.

Algumas escolas admitiram que a proposta era muito recente e complexa, assim, havia a necessidade de um tempo maior para que todos os sujeitos se apropriassem dos princípios e etapas norteadoras. Havia certa insegurança, naquele momento, para ingressarem nessa empreitada. Outros resistiram porque se tratava de uma proposta da SEMED, portanto, significava uma imposição.

Entretanto, profissionais de algumas escolas empenharam-se em iniciar a construção de suas propostas em parceria com os alunos e a comunidade. Esses sujeitos ressignificaram as orientações discutidas durante as formações, gerando diferentes sistematizações do que foi discutido em suas escolas. As imagens 1 e 2 referem-se a essas formas de sistematização.

Na imagem 1 tem-se a sistematização do planejamento curricular de uma escola que escolheu como eixo para estudo o complexo “Caranguejo”. A imagem 2 refere-se ao trabalho produzido por outra escola que optou pelo complexo “Buriti” como seu eixo principal a ser estudado.



Imagem 1: Complexo da Escola Martins.  
Fonte: Arquivos da pesquisadora.

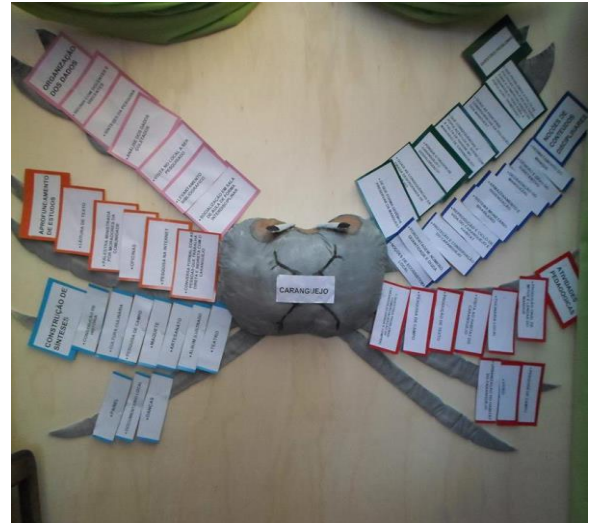


Imagem 2: Complexo da Escola Santana.  
Fonte: Arquivos da pesquisadora.

Em 2013, o município de Bragança preparava-se para os seus 400 anos de história, definiu-se, assim, como eixo articulador: Bragança 400 anos: cultura, cidadania e sustentabilidade e, como eixos temáticos (conjunto de temas proposto como referência para o planejamento curricular nas escolas, tendo em vista a realização de pesquisa-estudo que promova a construção de aprendizagens relacionadas ao eixo articulador): Cultura, Religiosidade e Festa; Saúde e Qualidade de Vida; Esporte e Lazer; Economia, Produção e Trabalho; Ecologia e Riquezas Naturais; Política, Direitos e Organização Social; História, Comunidade e Identidade, entre outros tantos, de acordo com a escolha da comunidade escolar.

As atividades temáticas, como pesquisas, estudos e vivências pedagógicas organizadas por educadores e educandos, voltadas a construção de saberes escolares sobre o Complexo Temático, focando o campo de interesse e possibilidades de cada segmento estudantil, tem possibilitado, uma vasta produção pedagógica: Museu Pedagógico Bragantino<sup>29</sup>; calendário cultural das comunidades; cartografia da comunidade; glossários da comunidade; álbum histórico da comunidade; gastronomia da comunidade entre outras.

Dois livros foram lançados, reunindo essas produções sob a forma de artigos e relatos de experiências. O primeiro, sob o título III Museu Pedagógico: Construindo as Memórias da Escola Bragantina – I Caderno de Práticas

<sup>29</sup> Espaço de socialização das produções acerca da realidade de vida e identidade comunitária bragantina em que as escolas se inserem, construídas em meio às atividades escolares sendo os educandos autores, apresentando artisticamente e cientificamente suas representações sobre a história, cultura, economia, cidadania e ecologia destas comunidades.

Pedagógicas da Amazônia Bragantina, lançado no final de 2014 pela Samauma Editorial, reuniu as práticas socializadas no III Museu Pedagógico, realizado em praça pública.

O segundo livro foi publicado em 2015, reunindo os trabalhos socializados no IV Museu Pedagógico: saberes e práticas reafirmando o currículo da escola bragantina – II Caderno de Práticas Pedagógicas da Amazônia Bragantina.

Vale ressaltar que, a reorientação curricular, ainda se encontra em processo de discussão na rede municipal de ensino. A SEMED tem contado com a contribuição de professores da UFPA (Bragança, Marabá e Belém) nos momentos de formação e sistematização da proposta. Na Jornada Pedagógica de 2016, o professor Miguel Arroyo, também deu a sua colaboração, palestrando acerca da Escola Plural, do Currículo Integrado e em Movimento.

### **2.3. O Programa de Formação Escola da Terra**

O programa de formação continuada Escola da Terra, segue em sentido semelhante ao proposto pela reorientação curricular, pois também, pretende a construção de um currículo integrado nas escolas do campo multisseriadas, visando à superação do modelo urbano seriado e a afirmação do paradigma da educação e escola do campo.

As informações gerais, aqui mencionadas, foram obtidas por meio de pesquisa realizada no Portal do Ministério da Educação e, as informações específicas sobre o programa no município de Bragança foram obtidas por meio das entrevistas concedidas pela coordenadora Elza e pela tutora Gina.

A Escola da Terra é um programa de formação continuada, que se constitui em uma das ações do Pronacampo - programa que tem por objetivo apoiar 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 professores, a produção e a disponibilização de material específico aos estudantes do campo e quilombola, em todas as etapas e modalidades de ensino.

Trata-se de um projeto piloto, implementado em 2013 e iniciado em 2014 em quatro das cinco regiões do país. Um projeto que teve 7.500 vagas distribuídas entre



as universidades federais do Amazonas (UFAM) com 1.500 vagas e com 1000 vagas para cada uma das seguintes universidades: Universidade Federal da Bahia (UFBA), UFPA, Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e Universidade Federal do Maranhão (UFMA).

A Universidade Federal do Pará (UFPA) é a Instituição Formadora do programa no Estado do Pará. Participaram do programa professores de 400 escolas multisseriadas e quilombolas do Pará. O curso de aperfeiçoamento da UFPA atendeu professores dos municípios de Acará, Augusto Corrêa, Bragança, Breves (na Ilha de Marajó), Cametá, Mocajuba, Mojuí dos Campos, Santarém e Tracuateua.

No município de Bragança-Pará, o programa teve início em 2014, do qual participaram 134 professores de turmas multisseriadas. O programa atuou na formação continuada de professores das turmas dos anos iniciais do ensino fundamental compostas por estudantes de variadas idades (turmas multisseriadas), e em escolas de comunidades quilombolas, fortalecendo a escola como espaço de vivência social e cultural, compreendendo quatro ações: formação continuada de professores; materiais didáticos e pedagógicos; monitoramento e avaliação e, gestão, controle e mobilização social.

A formação continuada foi ofertada em curso de aperfeiçoamento com carga horária mínima de 180 horas, organizado em encontros presenciais executados pelas instituições formadoras (Tempo-Universidade) e, períodos formativos, realizados em serviço e acompanhados pelos tutores (Tempo escola-comunidade).

A produção e oferta dos materiais didáticos e pedagógicos foram de responsabilidade do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), constituindo-se de jogos, mapas, recursos para alfabetização, letramento e matemática.

O monitoramento, avaliação, gestão, controle e mobilização social do programa foram realizados por meio de visitas de acompanhamento pedagógico às escolas do campo e quilombolas participantes, realizadas pelo menos uma vez ao mês pelos tutores, para acompanhar o desenvolvimento do trabalho dos professores junto às turmas, o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes, o uso dos materiais, bem como para contribuir com o aperfeiçoamento das estratégias de ensino articuladas com os conhecimentos adquiridos no tempo-universidade.

A tutora Gina mencionou alguns desses aspectos da formação em sua entrevista, destacados no seguinte trecho:

A escola da terra era todo um processo de formação, em que nós, tutores, tínhamos 10 turmas para acompanhar. [...] aí tinha o primeiro momento em que a gente ia pro tempo universidade, estudar, tutor e professor junto, estudar o que a gente [...] o que os professores iam dar em sala de aula a gente estudava no tempo universidade, e aí em seguida nós íamos acompanhar a prática dos professores lá em sala de aula. [...] nessa tutoria que nós tínhamos que acompanhar os professores, nós conversávamos muito, nós queríamos muito escutar os professores, né, e assim, as dores eram grandes, muitas dificuldades [...].

Outro aspecto interessante no relato da tutora Gina refere-se à dificuldade que ela e os demais tutores enfrentavam para realizar o acompanhamento dos professores pelos quais eram responsáveis. A SEMED nem sempre disponibilizava transporte, às vezes, somente o combustível para aqueles que tinham moto ou carro. Então, esse acompanhamento não foi realizado com a frequência necessária.

[...] a dificuldade toda disso aí, era a chegada nas escolas, nós tutores, a gente não tinha condições pra questões, assim como combustível. Por exemplo, tinha tutores que não tinham carro, eu tinha, mas aí tinham tutores que dependiam de carro pela SEMED, pela secretaria, então dificuldade era muito grande em relação a isso, além da distância do interior, aliás, da cidade para o interior, para o campo.

Também não posso deixar de mencionar as práticas de alguns professores de multissérie, com as quais Gina deparou-se no início do acompanhamento nas escolas, práticas baseadas na fragmentação do ensino, do tempo e do espaço de forma bastante exacerbada, representadas na divisão do quadro, na divisão da sala onde os alunos eram colocados de costa uns para os outros, mesmo após alguns encontros de formação onde tais práticas já haviam sendo problematizadas. Em seu relato, enfatizou que:

[...] logo a primeira vez que eu fui visitar as escolas, em que eu me deparei com professores fazendo a prática que eu fazia no meu primeiro ano, por exemplo, eu cheguei numa escola em que a professora colocava alguns alunos, é, tinha dois quadros na sala, um no lado direito e um no lado esquerdo, e os alunos ficavam um de costa para o outro. E ela já tinha ido para primeira formação e a primeira formação já estava quebrando com esses paradigmas, que alguns professores já estavam acostumados nessa situação, então eu fiquei, meu Deus, é muito difícil, é muito difícil quebrar algo que já é tradicional.

Entretanto, na prática de alguns professores Gina percebeu que embora a presença do paradigma seriado ainda fosse marcante, em um ou outro aspecto os professores procuravam alguma forma de amenizá-lo:

Em outras experiências já cheguei na sala em que a professora só dividia o quadro, cheguei em outras escolas em que a professora, passava, por exemplo, algo mais fácil para o 1º ano, coladas no caderno e para o 2º e 3º já colocava no quadro, então eu cheguei em outras escolas em que as professoras fazia de tudo pra conseguir um livro didático ou tirar xerox, ou fazer alguma coisa para os alunos menores e o alunos maiores ela já fazia outras atividades, e cheguei em escolas em que a professora trabalhava um assunto pra todas as séries, então foi várias situações. Com o passar do tempo, eu fui vendo algumas mudanças, algumas mudanças em alguns professores, na prática dos professores.

Segundo a tutora Gina, a formação era algo muito novo para os professores de multissérie, alguns não haviam entendido a proposta. Enquanto que outros compreendiam que ela possibilitaria mudanças nas práticas em escolas multisseriadas. Gina relatou que isso ficou perceptível no término da formação que culminou com a partilha de saberes:

No dia do término [...] que nós fomos fazer a exposição dos nossos trabalhos, e que os professores construíram, [...] eles trouxeram os materiais práticos para a exposição, a gente foi ver que teve professores que entenderam realmente o que estava sendo passado, [...] compreenderam mesmo como é que deveria ser educação do campo. Eu vi professores que construíram livros com alunos [...] abecedário das frutas, frutas regionais, da comunidade, teve professores que construíram cartazes contando histórias que aconteceram com os alunos, da vida deles, estava tudo escrito por eles, pelos próprios alunos [...] Dos meus professores, alguns falaram do modo de subsistência da comunidade, como era o trabalho de associações, a participação dos alunos, dos pais, então, assim, é os professores não se preocuparam só com as questões da parte pedagógicas em si, mas eles começaram também a entrar pra comunidade.

A coordenadora Elza fez uma fala bastante emocionada sobre a Escola da Terra, do qual participou como tutora.

Todo planejamento da Escola da Terra foi pensado a partir, também, da forma como o município vinha trabalhando a proposta curricular. Então, [...] foi um instrumento muito forte para esses professores de multissérie. [...] Pensar num planejamento integrado, pensar metodologias onde você dá condições do aluno, independente do nível em que ele está, se envolver no processo de construção do conhecimento isso é muito bom, isso é muito positivo. [...] ele trouxe, assim, muitas possibilidades de metodologia, ele não trouxe nada pronto, tudo construído, a árvore do conhecimento, a árvore do cotidiano, as cartografias sociais [...] a cartografia social ela trouxe, assim, um empoderamento dos alunos, dos professores que são da comunidade, das pessoas da comunidade de não se reconhecerem dentro do mapa oficial do município, [...] Hoje, cada escola tem o mapa oficial, e, [...] as comunidades que estavam invisíveis no mapa oficial, que não apareciam no mapa oficial, não, a gente existe tá aqui, a gente tá organizado dessa forma, e a gente vai colocar aqui. Então, isso..., Nossa! A gente se encanta com práticas como essas, porque você permite que o próprio sujeito se veja, é a questão do empoderamento social, empoderamento político, né, ele questionar a realidade dele, então isso é emocionante, quando eu falo, eu até me emociono.

Na visão da coordenadora Elza é possível estabelecer uma relação de convergência entre as discussões iniciadas na rede municipal acerca da reorientação curricular e as metodologias propostas nesse programa de formação para o trabalho nas escolas multisseriadas. Tanto uma quanto a outra propõe a construção de currículos integrados e interdisciplinares a partir do diálogo entre os professores, os alunos e a comunidade, visando ao fortalecimento de suas identidades e aos seus processos de empoderamento.

A tutora Gina fez comentários semelhantes sobre a importância daquela proposta para que a escola do campo multisseriada atenda às necessidades de seus sujeitos, para a superação de currículos fragmentados entre outras questões.

[...] os formadores eles trabalharam todas as disciplinas [...], por exemplo, como [...] trabalhar Matemática em sala de aula com todos os alunos, por exemplo, [...], como trabalhar adição, trabalhando com 1º, 2º 3º e 4º ano. Como trabalhar com jogos pedagógicos. [...] Além disso, eles construíam com a gente os jogos, construíam como a gente deveria fazer cartografia social, que nós estudamos, gente, olha, façam passeio com os alunos de vocês, [...] trabalhem com eles as questões sociais, é , tem posto na comunidade, associações, tem, prédio da escola, como tá, o que vocês acham que deveria estar, do que vocês são merecedores, quais são os direitos, deveres, e tal, então tudo isso entrava na cartografia social.

Esses trechos das entrevistas da coordenadora Elza e da tutora Gina indicam que a formação na Escola da Terra está relacionada com o trabalho docente nas escolas multisseriadas do município de Bragança-Pará, ou seja, não se trata de um pacote, de um modelo de formação pronto e acabado, feito para os professores, mas, uma formação construída com eles, considerando-se as suas necessidades. Além disso, ela caminha em direção semelhante à reorientação curricular no município. Acredito que o fato de alguns formadores, assim como o coordenador do programa em Bragança (em 2013 e 2014 ele prestava assessoria pedagógica à SEMED) conhecerem a proposta, pode ter contribuído para tanto.

Nesse sentido, a ideia de formação da Escola da Terra assemelha-se a uma das ideias fundamentais em que se baseia a formação em escolas<sup>30</sup> - ou formação a partir de dentro - destacada por Imbernón (2016, p. 151), segundo a qual:

---

<sup>30</sup> Em termos gerais, a formação em escolas é um tipo de modalidade formativa que se oferece a uma equipe docente de uma instituição educacional. Ou seja, é uma formação a partir de dentro da escola para a mudança da instituição; não é unicamente uma mudança de localização, já que se faz na escola. Essa modalidade de formação favorece a participação das equipes docentes, de maneira que as atividades repercutam na prática educativa de uma escola (IMBERNÓN, 2016, p. 151).

[...] as necessidades de formação são estabelecidas pelos professores. Eles levam em conta a análise da experiência cotidiana do professorado em seu ambiente de trabalho habitual e nas circunstâncias em que este se desenvolve. A reflexão sobre a prática permite que expressem seus sucessos, problemas e dificuldades na tarefa que desempenham. Parte das necessidades e dos problemas dos docentes.

Não se podem pensar políticas de formação de professores simplistas, implementadas por meio de cursos fragmentados, disponibilizados em pacotes, prontos para os professores consumirem. A formação inicial e continuada deve pautar-se na articulação entre o conhecimento, a pesquisa e as experiências dos professores, isso, sim, pode proporcionar as condições necessárias para o desenvolvimento da educação nacional (SHIGUNOV NETO; MACIEL, 2011).

Nesse mesmo sentido, Imbernón (2016, p. 62) afirma que “deveríamos repensar a fragmentação profissional nos diversos níveis em que se ensinam o professor a aprender a ensinar: curricular, na formação inicial e na formação permanente”.

A partir de uma análise bastante inicial e reduzida, arrisco-me em dizer que há uma aproximação nas perspectivas da formação do PNAIC, da reorientação curricular da SEMED e da Escola da Terra, pois propõem a construção de currículos integrados e apoiam-se no princípio da interdisciplinaridade, por meio de projetos, complexos temáticos ou temas geradores, ou seja, propõem a desfragmentação curricular que:

é suficientemente conhecida por meio das propostas alternativas de enfoques globalizadores, multidisciplinares e interdisciplinares (Morin fala também de transdisciplinaridade) de algum tempo, em um currículo integrado e não fragmentado em disciplinas acadêmicas. Em outras palavras, planejar e desenvolver o currículo por meio de uma organização em centros de interesse, em temas ou projetos de trabalho multidisciplinar ou com metodologias similares (IMBERNÓN, 2016, p. 62-3).

Entretanto, existem também, diferenças. Nessa análise, foi possível compreender que as estruturas de formação do PNAIC e da reorientação curricular diferem da Escola da Terra. As primeiras atuaram, inicialmente, na formação de multiplicadores para que eles, posteriormente, conduzissem os processos formativos dos professores. Enquanto que na Escola da Terra, tutores e professores alfabetizadores participam da mesma formação, que na visão da tutora Gina, deveria ser estendida aos coordenadores que fazem o acompanhamento pedagógico nas escolas multisseriadas, para que compreendessem melhor o trabalho dos professores.

O PNAIC conta com um acervo de materiais didáticos e curriculares que são distribuídos aos orientadores de estudo e alfabetizadores, as diretrizes e princípios implícitos e explícitos da formação e, conseqüentemente da concepção de educação que se pretende alcançar, encontram-se sistematizados nos 32 (trinta e dois) cadernos que direcionam os encontros de formação. Mas isso não significa que os orientadores e alfabetizadores tomem seus referenciais ao pé da letra, sem reconstruí-los ou ressignificá-los, imprimindo certa autonomia em seus fazeres.

As formações da reorientação curricular e da Escola da Terra tem um caráter mais aberto, são modificadas no processo, as suas bases teóricas encontram-se em estudos e pesquisas da área do currículo integrado, escola plural, da Educação do Campo, da formação de professores, da pesquisa participante, da Pedagogia do Oprimido, da Pedagogia do Movimento e vão-se ampliando conforme a necessidade dos sujeitos em formação, no diálogo. Não se fundamentam em recortes teóricos, pois as mudanças que pretendem provocar encontram-se no âmbito das concepções dos sujeitos que conduzem processos educativos. Essas mudanças não são possíveis sem que haja a problematização, compreensão e tomada de consciência das concepções que fundamentam esses processos.

No caso da Escola da Terra, o programa corresponde a uma nova demanda no campo da formação de professores, proposta desde I Conferência de Educação do Campo, realizada em 1998, quando se reclamou por “programas específicos de formação continuada de educadores/educadoras do campo” (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2011, p. 51). Demanda que consta da meta 15 do Plano Nacional de Educação para o decênio 2014-2024, mais especificamente na estratégia 15.5, por meio da qual se propõe implementar programas específicos para formação de profissionais da educação para as escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas e para a educação especial (BRASIL, 2014);

A análise do trabalho das professoras colaboradoras revelou que esses processos - mesmo a Escola da Terra que se trata de formação específica para as escolas multisseriadas - ainda não conseguiram atingir de forma plena as suas propostas. Dessa forma, eles devem estar em constante avaliação, considerando-se todas as circunstâncias e condições em que são realizados. Seguindo essa perspectiva, concordo com Imbernón (2016, p. 99) quando afirma que:

Apesar dos avanços nas políticas e nas práticas de formação permanente do professorado, sempre foi uma pedra angular na profissão. Passou-se de nada a uma infinidade e a uma diversidade de cursos, de atividades etc.; e

agora se necessita de uma pausa para refletir sobre as novas capacitações docentes e destacar entre elas as habilidades interpessoais, relacionais e comunicativas, entendidas como a faculdade de que os participantes da interação sejam capazes de explicar seus atos [...].

O estudo acerca do trabalho docente na multissérie revelou que, embora as professoras empenhem-se na tentativa de planejarem e desenvolverem o seu trabalho, segundo as orientações dadas nas formações, o fazer delas, encontra-se fundamentado, principalmente, na e pela experiência.

### **3. O TRABALHO DOCENTE NA ESCOLA MULTISSERIADA: o processo de planejamento e a gestão da sala de aula**

O trabalho docente deve ser compreendido como prática social, e como tal, de um lado apresenta contradições, conflitos de interesses e, de outro, reveste-se de ampla gama de possibilidades de transformação da realidade. Ele se constitui dos processos interativos entre os seus sujeitos, produzidos pelo e no cotidiano escolar, principalmente, na sala de aula, espaço de decisão mais imediato do professor e dos alunos.

É no sentido definido por Tardif e Lessard (2008, p. 8) que compreendo a docência, como um trabalho de interações humanas, uma forma particular de trabalho sobre o humano, “uma atividade em que o trabalhador se dedica ao ‘objeto’ de trabalho, que é justamente um outro ser humano, no modo fundamental da interação humana. Podemos chamar de interativo esse trabalho sobre e com outrem”.

Considerando-se essa particularidade do trabalho docente e as particularidades das escolas multisseriadas, a compreensão do trabalho desenvolvido pelos professores que nelas atuam, não é tarefa das mais simples. Consciente dessa complexidade empenhei-me na análise de diários de classe e outros documentos (cadernos de planos, os registros avaliativos e as matrizes curriculares), aliada à observação direta e à escuta das professoras, com objetivo de compreender o processo de planejamento e a gestão da sala de aula, compreender se eles se encontram alicerçados no paradigma da educação e escola do campo, se caminham em direção à transgressão do paradigma urbano seriado (tal como proposto por algumas formações que tem participado) ou se, ao contrário, contribuem para reforçá-lo. Isso demandou a compreensão dos aspectos que são considerados pelas professoras nesses processos, assim como as diretrizes a partir das quais elas os organizam e desenvolvem.

A análise interpretativa dos dados coletados por meio desses instrumentos foi mediada pelo seguinte referencial teórico: Candau (2013); Tardif e Lessard (2008; 2011); Arroyo (2013); Arroyo, Caldart e Molina (2011); Vasconcelos (2002); Freire (2014); Azzi (2012) entre outros.



Nesta seção, dediquei-me a apresentação dos principais aspectos do trabalho docente em escolas multisseriadas, revelados por meio do estudo, com foco nos processos de planejamento e gestão da sala de aula.

### **3.1. Análise Inicial: aspectos do trabalho docente em diários de classe**

O Município de Bragança fica localizado na região nordeste do Pará, a 210 quilômetros de Belém, capital do Estado, e é um dos municípios mais procurados pelos turistas ao longo do ano. Suas fronteiras são estratégicas. Assim, o município oferece o maior número de opções aos turistas: ao Norte está o oceano Atlântico, ao Sul, o município de Santa Luzia do Pará, a Leste os municípios de Augusto Corrêa e Viseu, e a Oeste, o município de Tracuateua (IBGE, 2010).

A quantidade de escolas do campo multisseriadas em Bragança-Pará é bastante expressiva. De acordo com os dados de 2016, fornecidos pelo Setor de Estatística da SEMED-Bragança, a rede municipal de ensino possui 131 escolas, que atendem aproximadamente 18.500 (dezoito mil e 500 alunos) em turmas de Educação Infantil e Ensino Fundamental (séries iniciais e finais), inclusive Ensino Modular<sup>31</sup> e Educação de Jovens e Adultos (turmas regulares e turmas do Projovem Urbano e Projovem Campo – Saberes da Terra<sup>32</sup>).

Das 131 escolas, somente 24 (vinte e quatro) estão em área urbana, as outras 107 (cento e sete) estão localizadas no meio rural. Uma das formas utilizadas pela SEMED para a organização das escolas é a distribuição em polos definidos a partir da localização geográfica. São 08 (oito) polos no total, um na sede e 07 (sete) nas comunidades do campo. As informações contidas na tabela a seguir possibilitam a visualização do quantitativo de turmas multisseriadas por polo no ano de 2016, assim como o número de escolas com turmas multisseriadas e escolas

---

<sup>31</sup> No ensino Modular as disciplinas não são trabalhadas simultaneamente, cada disciplina é trabalhada de forma individual (uma por vez), por um período de tempo que atende às exigências de sua carga horária anual. Uma vez cumprida a carga horária dessa disciplina, a turma passará a ter aulas de outra disciplina do currículo.

<sup>32</sup> Programa criado para desenvolver políticas públicas de Educação do Campo e de Juventude que oportunizem a jovens agricultores (as) familiares, com idade entre 18 a 29 anos, excluídos do sistema formal de ensino, a elevação de escolaridade em Ensino Fundamental com qualificação profissional inicial, respeitadas as características, necessidades e pluralidade de gênero, étnico-racial, cultural, geracional, política, econômica e produtivas dos povos do campo (BRASIL, 2012).

multisseriadas. A título de esclarecimento, no meio rural, além das escolas que ofertam somente turmas seriadas, existem aquelas que ofertam tanto turmas seriadas quanto multisseriadas - também denominadas de escolas mistas - e as escolas multisseriadas - a maioria delas constituídas por uma ou duas turmas.

**Tabela1 - Quantitativo de escolas, escolas com turmas seriadas e multisseriadas , escolas multisseriadas e turmas multisseriadas por polo da rede municipal de ensino de Bragança/PA - 2016.**

Polo	Escolas/polo	Nº. de Escolas com turmas seriadas e multisseriadas (escolas mistas)	Nº de Escolas Multisseriadas	Nº de Turmas multisseriadas/polo
Bragança (sede)	24	-	-	-
Montenegro	23	07	16	36
Treme	17	02	08	15
Ajuruteua	15	-	04	06
Cacoal	35	07	26	47
Parada Bom Jesus	06	-	06	12
Campo de baixo	06	01	03	05
Campo de cima	05	-	04	06
Total	131	17	67	127

Fonte: Adaptado de SEMED/Bragança, 2016.

De acordo com os dados que constam na Tabela 1, em 2016, foram ofertadas 127 turmas multisseriadas, distribuídas em 84 (oitenta e quatro) das 107 (cento e sete) escolas localizadas no meio rural, um número bastante expressivo de turmas. Vale ressaltar que das 84 escolas que ofertam multissérie, 17 (dezessete) são mistas e 67 (sessenta e sete) são multisseriadas, isso significa que elas são a maioria em relação às demais configurações.

A SEMED organiza, também, as escolas em polos administrativos considerando-se o aspecto legal de criação e autorização das unidades de ensino menores, denominadas escolas anexas. Isso significa que, a maioria das escolas com oferta de multissérie encontra-se, legalmente, vinculada a uma escola polo, responsável por cuidar de orientações relacionadas, principalmente, à documentação escolar. A escola polo possui uma equipe administrativa e pedagógica, composta por gestor, coordenação pedagógica, secretário e assistente administrativo.

Uma vez que, os aspectos administrativos das escolas anexas ficam sob a responsabilidade da escola polo, os documentos dos alunos, os Diários de Classe e outros registros utilizados pelos professores ficam arquivados na secretaria do polo.

As questões pedagógicas são orientadas e acompanhadas pelos Coordenadores Itinerantes, vinculados à equipe de Coordenação da Educação do Campo da SEMED, criada em 2013, ponto que considero bastante significativo, pois, devido às especificidades das escolas do meio rural, elas carecem de um assessoramento que atente às suas particularidades, tanto no que diz respeito às condições existenciais, quanto aos aspectos pedagógicos.

São 12 (doze) polos administrativos, sendo 06 (seis) localizados no meio urbano e 06 (seis), no meio rural conforme distribuição no quadro 2:

**Quadro 2 – Distribuição de polos administrativos, localização e quantitativo de escolas anexas por polo - 2016**

Nº	POLOS ADMINISTRATIVOS	LOCALIZAÇÃO	ESCOLAS ANEXAS
01	Theodomira Lima	Sede do município	14
02	Cristiano Rosa	Sede do município	15
03	Júlia Quadros	Sede do município	15
04	Simpliciano Medeiros	Sede do município	07
05	Maria José dos Santos Martins	Sede do município	13
06	Jorge Ramos	Sede do município	13
07	Lúcia de Fátima	Meio rural	02
08	Domingos de Sousa Melo	Meio rural	01
09	Tarcila Corrêa	Meio rural	01
10	Padre Angelo Abene	Meio rural	02
11	Braziliano Felício	Meio rural	02
12	José Maria Machado Cardoso	Meio rural	01

Fonte: Adaptado de SEMED/Bragança, 2016.

No meio rural, existem unidades de ensino com gestão própria, embora não configurem polo administrativo, que em 2016, ofertaram tanto turmas seriadas quanto turmas multisseriadas. A tabela 2 apresenta informações sobre a oferta de turmas nessas escolas.

**Tabela 2 – Escolas que não configuram polo administrativo, localização e quantidade de turmas seriadas e multisseriadas ofertadas m 2016**

Escola	Comunidade	Turmas seriadas	Turmas multisseriadas
Raimundo Alves da Mota	Emboraí Grande	08	01
Fernando de Brito	Cajueiro	06	02
Dr. Augusto Montenegro	Gessé Guimarães	07	03
Total		21	06

Fonte: Adaptado de SEMED/Bragança, 2014.

De posse desses dados estatísticos, que foram atualizados no decorrer da pesquisa, escolhi um entre os 12 (doze) polos administrativos, a fim de realizar um estudo preliminar acerca do trabalho dos professores de escolas multisseriadas, por meio da análise de diários de classe. O estudo foi desenvolvido durante a realização de uma disciplina componente curricular do Mestrado em Educação, no primeiro semestre de 2015.

O objetivo do estudo era identificar e compreender alguns aspectos da organização do trabalho dos professores, perceber possíveis mudanças, continuidades e rupturas com a lógica da seriação, face aos cursos de formação continuada que vem sendo ofertados pelo Ministério da Educação (MEC), nos últimos anos, tais como PNAIC e o Programa de Formação da Escola da Terra, ou mesmo o Programa Escola Ativa, substituído, a partir de 2012, pela Escola da Terra.

Com esse intuito, analisei os Diários de Classe de 15 escolas anexas, referentes ao período 1991-2014, num total de 18 (dezoito) diários correspondentes a 12 professores, dentre os quais a professora Laura, que se constituiu como sujeito da pesquisa.

Os registros encontrados nos diários de classe, não revelaram todos os processos implicados no fazer dos professores e na relação educativa nas escolas multisseriadas, mas apenas alguns de seus aspectos, que passo a discorrer em seguida.

Observei que nos diários dos anos 1990 e 2000, o trabalho na sala de aula era organizado segundo a lógica da seriação, obedecida desde a Lista de Frequência estendendo-se a outros aspectos, evidenciados nas imagens 3 e 4.

Números	NOME DO ALUNO
	2ª série
1	Elmas Oliveira de Sousa
2	Marta Oliveira de Sousa
3	Luiz Oliveira de Sousa
4	Facilane de Socorro Rocha Almeida
5	Fezizinha Mattus Mattos
6	Maria Jureta Mattus Mattos
7	Maria Inacete Mattus Mattos
8	Raimundo Rodrigues Ramos
9	Romilson Ribeiro de Sousa
10	Antônio Belio da Rocha Almeida
11	3ª série
12	Antônio Blandio da Rocha Almeida
13	Antônio Carlos da Rocha Almeida
14	Blauolini Santana da Rocha Almeida
15	Facilane de Socorro da Rocha Almeida
16	Raimundo da Silva Mattos
17	Antônio Reis de Vasconcelos
18	Antônio Mattos Sousa
19	Antônio de Jesus Oliveira
20	Maria Madalena Oliveira
21	
22	
23	
24	
25	
26	

Imagem 3: Lista de Frequência dos alunos  
Fonte: Diário de Classe da professora Ana Nunes, Escola Alda Nunes, 1991.

Números	NOME DO ALUNO
	1ª série
1	Antônio Belio da Rocha Almeida
2	Elmas Oliveira de Sousa
3	Luiz Oliveira de Sousa
4	Martins Rodrigues Ramos
5	Marta Oliveira de Sousa
6	Facilane de Socorro Rocha Almeida
7	Romilson Ribeiro de Sousa
8	Bucillini Rufino da Silva
9	Maria Joana Marques
10	Antônio Rufino da Silva
11	2ª série
12	Maria de Jesus Oliveira Souza
13	Maria Jureta Mattus Mattos
14	Maria Inacete Mattus Mattos
15	Fezizinha Mattus Mattos
16	Facilane de Socorro Almeida
17	Raimundo Belio Rufino das
18	3ª série
19	Antônio Carlos Rocha Almeida
20	Blauolini Santana Rocha
21	4ª série
22	Raimundo da Silva Mattos
23	Antônio Blandio Rocha Almeida
24	Antônio Mattus Mattos
25	

Imagem 4: Lista de Frequência dos alunos  
Fonte: Diário de Classe da professora Beatriz Sousa, Escola Boaventura Sousa, 1993.

Na imagem 3, observa-se que a turma da professora Ana Nunes, no ano de 1991, constituía-se de alunos da 1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries, dispostos na lista de frequência segundo essa ordem.

A imagem 4 demonstra que a turma da professora Beatriz Sousa, no ano de 1993, era formada por alunos da 2ª e 3ª séries, estes, também, dispostos seguindo a ordem seriada.

A lógica da seriação estende-se à organização dos conteúdos, resultando na elaboração do planejamento por série e conseqüentemente, na organização do espaço e do tempo na sala de aula.

Realidade bastante similar, também foi encontrada em período mais recente, conforme Ximenes-Rocha e Colares (2013, p. 94) constataram, em pesquisa no Estado do Pará:

Destaca-se ainda nas classes multisseriadas as formas de organização do espaço e do tempo escolar. Quanto à organização do espaço parece haver um consenso entre as professoras, [...] de que é necessário separar os alunos por "séries" uma vez que facilitaria o trabalho docente. Separados em séries ficaria mais fácil lidar com as demandas discentes, todavia nega-se o potencial criativo que a interação e a troca de experiências entre os alunos possibilitaria. [...] Outro aspecto a ser destacado é que a lógica da seriação, presente no modelo tradicional de escolarização, impõe aos educadores do campo a obrigatoriedade de elaborar um planejamento específico para cada



série, uma vez que prevalece a orientação burocrático-administrativa de pertencimento dos alunos a um regime seriado de ensino.

Para cada série organizava-se determinados conteúdos, fragmentados em disciplinas isoladas: Português, Matemática, Integração Social, Ciências e Ensino Religioso. Esses e outros aspectos podem ser observados nas imagens 5 e 6, dispostas a seguir.

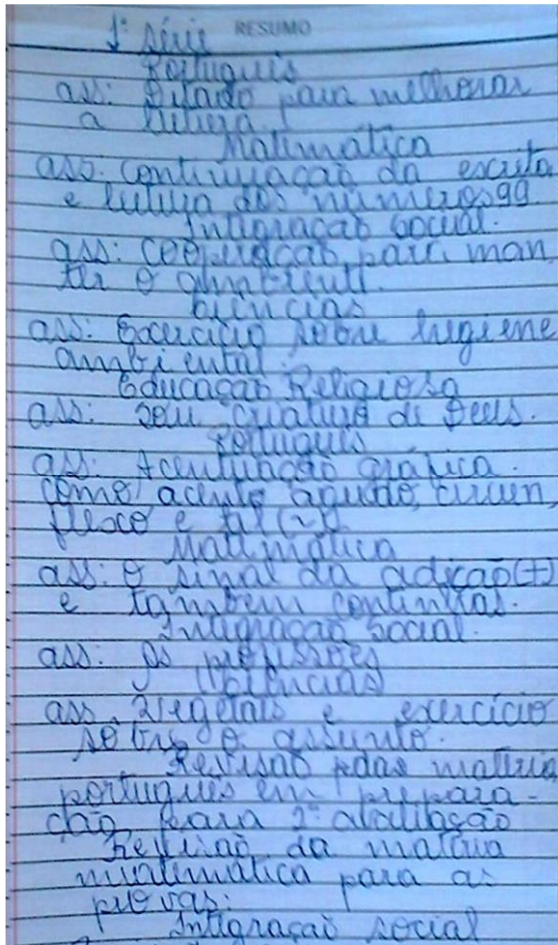


Imagem 5: Resumo dos conteúdos da 1ª série.  
Fonte: Diário de Classe da professora Ana Nunes,  
Escola Alda Nunes, 1991.

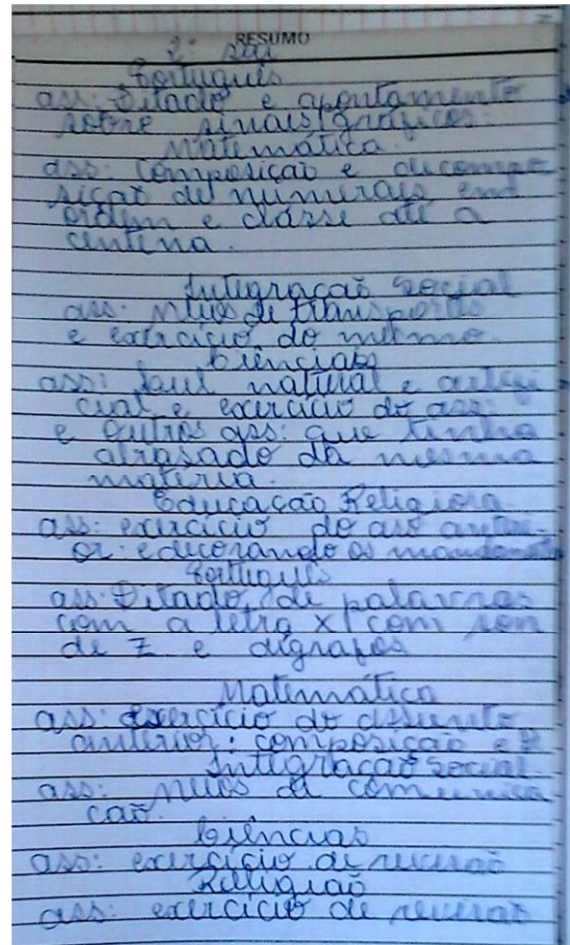


Imagem 6: Resumo dos conteúdos da 2ª série.  
Fonte: Diário de Classe da professora Ana Nunes,  
Escola Alda Nunes, 1991.

A ordem em que aparecem registrados os conteúdos demonstra a hierarquização entre as disciplinas, no primeiro plano aparece Português e Matemática. Em Português enfatizava-se a ortografia e em Matemática, a escrita dos numerais, continhas, composição e decomposição dos números.

Outro ponto observado diz respeito à avaliação, realizada por meio de provas em momentos pontuais ao final de cada semestre, concebida assim como resultado, e não como processo. Na imagem 5, constam os seguintes registros: “Revisão da

matéria Português em preparação a 2ª avaliação”, “Revisão da Matéria Matemática para as provas”. Na imagem 6, onde aparecem registrados os conteúdos e atividades da 2ª série, mencionam-se exercícios de revisão, que provavelmente são para a realização de provas. Não encontrei nenhum registro que fizesse menção a outras formas de procedimentos avaliativos do processo ensino-aprendizagem, que não a realização de provas.

Também, nas imagens 5 e 6 é possível identificar indícios de como se ensinava, algumas estratégias e procedimentos foram registrados pelos professores. Expressões como “Ditado para melhorar a leitura”, “Ditado e apontamento sobre sinais gráficos” “Exercício sobre higiene ambiental”, “Vegetais e exercícios sobre o assunto”, “Meios de Transporte e exercício do mesmo”, “Exercício do assunto anterior”, “decorando os mandamentos”, sugerem que o ensino baseava-se na cópia ou ditado de textos, seguidos de exercícios sobre os conteúdos copiados.

Os diários do período 2010-2014 apresentam algumas mudanças. Poucos são os diários em que aparece a lógica da seriação. Na maioria dos registros não há separação dos conteúdos por série. Em alguns, encontrou-se uma organização aproximada a do ciclo. Vejamos as imagens 7 e 8.

RESUMO DO CONTEÚDO PROGRAMÁTICO E DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS	
1. Conjunto dos números naturais	matemática
2. Números pares e ímpares	matemática
3. Números ordinais e cardinais	matemática
4. História do meu nome	hist / Geografia
5. Minha família	hist / Geografia
6. A escola	hist / Geografia
9. Classificação das palavras (sílabas)	Língua Portuguesa
10. Tipos de frases afirmativa e negativa.	Língua Portuguesa
11. Tipos de frases interrogativa e exclamativa.	Língua Portuguesa
12. Sinais de pontuação	Língua Portuguesa
15. Direitos e Deveres	hist / Geografia
16. Tipos de Trabalho	hist / Geografia
17. Patrimônio histórico brasileiro	hist / Geografia
18. Adição	matemática

Imagem 7: Resumo dos conteúdos da 3ª e 4ª série.

Fonte: Diário de Classe da professora Carmem Silva, Escola Carvalho Melo, 2010.



RESUMO DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS	
1.º a 3.º/9.	4.º a 5.º/9
Dia 18. Apresentação professor, aluno e Servente	Dia 18. Apresentação professor, aluno e Servente
Dia 19. Português assunto as vogais maiúsculas e minúsculas	Dia 19. Português revisão do ano anterior
Dia 20. Português atividade com a vogal a, e	Dia 20. Português assunto o alfabeto maiúsculo e minúsculo
Dia 21. Português atividade envolvendo as vogais i, o, u	Dia 21. Português Recorte e colagem <sup>das</sup> com as letras do alfabeto, l, c, d
Dia 24. Matemática números de 1 a 9	Dia 24. Português as consoantes e vogais e atividades
Dia 25. Português Recorte e colagem com as vogais inicial	Dia 25. Matemática revisão do ano anterior
26. Matemática números que vem antes e depois (antes e depois de um número)	Dia 26. Português leitura e atividade envolvendo separação de sílabas
27. Português assunto encontro vogálicos (ai, ei, eu) e atividades	Dia 27. Matemática sucessor e antecessor dos números
28. Português leitura e atividade	Dia 28. Português encontro vogálicos: ai, ião, tuato e tuloção

Imagem 8: Resumo dos conteúdos do 1º ao 5º ano.

Fonte: Diário de Classe do professor Dário Costa, Escola Damiana Farias, 2014.

Na imagem 7, estão registrados os resumos dos conteúdos da 3ª e 4ª<sup>33</sup> série. É possível perceber que não há separação dos conteúdos por série. Na imagem 8, observamos que os conteúdos são organizados como se o Ensino Fundamental estivesse organizado em ciclos, assim, na primeira coluna tem-se os conteúdos do 1º ao 3º<sup>34</sup> ano e na segunda coluna, os conteúdos do 4º e 5º ano.

As mudanças também são perceptíveis nas questões relacionadas à inserção de aspectos da história e da vida dos alunos e da comunidade nos conteúdos de algumas disciplinas, embora que de forma muito tímida, o que não foi identificado nos diários das décadas anteriores. Em alguns diários encontramos referências a esses aspectos. Registros como “A família envolvendo desenho, pintura e pesquisa da quantidade de famílias existentes na comunidade”, “História de Vida”, “Minha

<sup>33</sup> Ensino Fundamental de 08 Anos.

<sup>34</sup> Ensino Fundamental de 09 Anos.



família”, “Desenho da sua família”, “Mapa da Comunidade” evidenciam esse aspecto, como podemos observar nas imagens 9, 10 e 11.

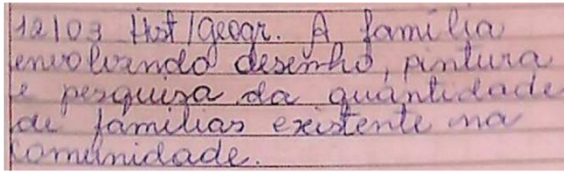


Imagem 9: Fragmento do resumo de atividades e conteúdos do 1º ao 5º ano.

Fonte: Diário de Classe da professora Carmem Silva, EMEF Carvalho Melo, 2014.

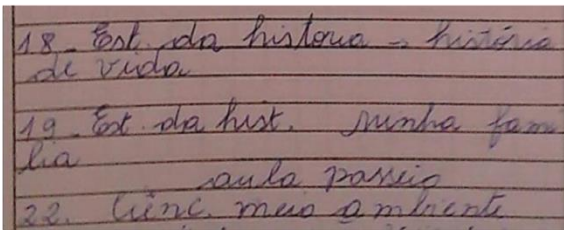


Imagem 10: Fragmento do resumo de atividades e conteúdos do 1º ao 5º ano.

Fonte: Diário de Classe do professor Edson Gomes, EMEF Ermínia Silva, 2014.

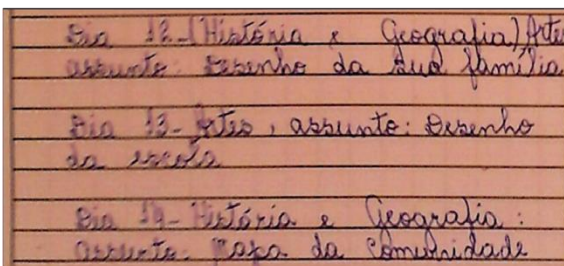


Imagem 11: Fragmento do resumo de atividades e conteúdos do 1º ao 5º ano.

Fonte: Diário de Classe do professor Fernando Vieira, Escola Fátima Gomes, 2014.

A história de vida dos alunos, suas vivências e seus processos culturais e identitários, sem os quais não se podem pensar os processos educativos tem uma longa história de omissão, negação e invisibilização no currículo escolar. As singularidades, diversidades e heterogeneidades culturais dos alunos, na maioria das vezes, encontram-se subsumidos sob a égide da padronização e homogeneização curricular.

Segundo Candau (2013), a escola não pode ignorar as questões culturais, sob o risco de que ela cada vez mais se distancie dos universos simbólicos, das mentalidades e das inquietudes das crianças e jovens de hoje.

[...] não há educação que não esteja imersa nos processos culturais do contexto em que se situa. Neste sentido, não é possível conceber uma experiência pedagógica “desculturalizada”, isto é, desvinculada totalmente das questões culturais da sociedade (CANDAU, 2013, p. 13, grifo da autora).

Sobre a desvalorização das crenças, valores, símbolos e conhecimentos das populações da Amazônia, no currículo escolar Barros *et al* (2010, p. 28) enfatizam que:

[...]. Essa situação advém de uma compreensão universalizante de currículo, orientada por uma perspectiva homogeneizadora, que sobrevaloriza uma concepção mercadológica e urbanocêntrica de vida e de desenvolvimento e que desvaloriza os saberes, os modos de vida, os valores e concepções das populações que vivem e são do campo, diminuindo sua autoestima e descaracterizando duas identidades.

Além da abordagem de alguns aspectos culturais dos alunos nas atividades da escola, não posso deixar de enfatizar as mudanças ocorridas na relação professor-aluno e, conseqüentemente na forma de ensinar e avaliar. Essas mudanças podem ser observadas nas imagens anteriores e nas imagens 12 e 13.

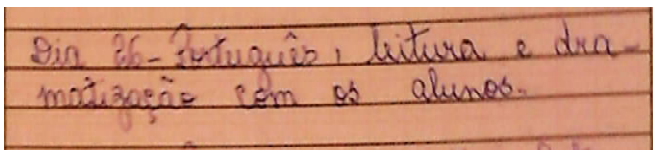


Imagem 12: Fragmento do resumo de atividades e conteúdos do 1º ao 5º ano.

Fonte: Diário de Classe do professor Fernando Vieira, Escola Fátima Gomes, 2014.

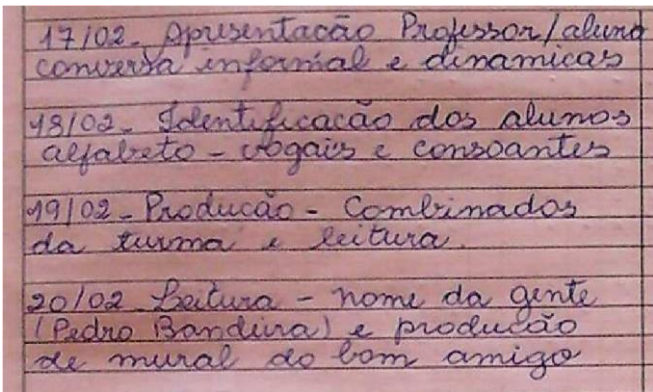


Imagem 13: Fragmento do resumo de atividades e conteúdos do 1º ao 5º ano.

Fonte: Diário de Classe da professora Carmem Silva, EMEF Carvalho Melo, 2014.

As aulas assumiram um caráter mais dinâmico, com a utilização de diferentes materiais e estratégias outras que não a aula expositiva, e a cópia de textos, tais como: conversa informal com os alunos, produção de combinado com a turma, dinâmicas, atividades em grupo, atividades com diferentes gêneros textuais (poemas, parlendas, acrósticos), aula passeio, pesquisa na comunidade, interpretação e produção textual, produção de sínteses pelos alunos (mural, mapa da comunidade, produção de acrósticos, dramatizações).

É possível que essas mudanças tenham ocorrido devido a fatores ligados à formação inicial – alguns professores que atuam em escolas multisseriadas são graduados e outros estão cursando as licenciaturas disponibilizadas pelo PARFOR – e, também à formação continuada. Além disso, nos últimos anos, os professores tem

participado de processos formativos disponibilizados tanto pela SEMED quanto pelo MEC, conforme informações apresentadas na seção anterior.

A análise descritiva dos registros encontrados nos Diários de Classe dos professores de turmas multisseriadas possibilitou-me visualizar alguns aspectos do trabalho docente, como os conteúdos selecionados, a organização desses conteúdos, a fragmentação em disciplinas, atividades de ensino e avaliação, que indicaram tanto mudanças quanto permanências em relação ao paradigma urbano seriado nas escolas do campo multisseriadas. Isso demonstra que os professores não conseguem ultrapassar as contraposições entre série e multissérie.

As questões relacionadas aos percursos formativos dos professores, à história de vida dos alunos, às condições existenciais e materiais das escolas – na maioria das vezes, precárias -, as relações educativas entre os sujeitos, necessárias à compreensão do trabalho dos professores na multissérie, não foram alcançados nessa análise inicial. Esses aspectos só foram possíveis de analisar, posteriormente, por meio da observação no cotidiano das escolas multisseriadas e a escuta dos professores, que se constitui no foco das próximas subseções.

### **3.2. O Planejamento Curricular**

A escola tem um papel fundamental na formação e no desenvolvimento do homem e o planejamento constitui-se em instrumento e aliado na consolidação de seu papel formativo. O planejamento possibilita uma organização metodológica aos professores em sala de aula, principalmente, quando este tem por base e ponto de partida os conhecimentos de mundo dos alunos, seus interesses e necessidades. É nesse sentido, que Vasconcelos (2002, p. 7) lembra-nos que “nossa referência maior não são os professores, nem os gestores, os funcionários, a secretaria de educação, o sindicato ou o partido, mas as crianças, os jovens e adultos, nossos alunos, no horizonte de um projeto libertador”.

Segundo Vasconcelos (2002), a prática do planejamento dependerá da concepção de currículo que se tem, tendo em vista as implicações bem concretas em termos de organização do trabalho pedagógico. Para ele,

o currículo não pode ser pensado apenas como um rol de conteúdos a serem transmitidos para um sujeito passivo. Temos que levar em conta que as atitudes, as habilidades mentais, por exemplo, também fazem parte dele. Neste sentido, o currículo que nos interessa é aquele em que o educando tem

a oportunidade de entrar no movimento do conceito (VASCONCELOS, 2002, p. 99).

Considerando-se a proposta de reorientação curricular que vem sendo discutida em Bragança, o planejamento curricular tem sido pensado como processo numa perspectiva integradora, interdisciplinar e participativa, construído pelos coletivos das escolas por meio do diálogo entre os conteúdos das áreas do conhecimento, os sujeitos, seus saberes e seus contextos sociais, culturais e econômicos.

Em termos gerais, a coordenadora Elza esclareceu que o planejamento curricular na rede municipal de ensino de Bragança ocorre após o início do ano letivo, na sede do município, por ocasião da Jornada Pedagógica, com a participação dos gestores, coordenadores e professores das escolas polos e das escolas anexas.

Durante esse momento, os profissionais são orientados a construírem as matrizes curriculares para os níveis e séries ofertados em suas escolas, considerando a realidade e as problemáticas próprias da comunidade e dos alunos. É a partir da problematização da realidade que os conteúdos devem ser buscados, no diálogo por professores e alunos, pois, os conteúdos que constituem as matrizes devem contribuir para ampliar a compreensão que eles tem da sua própria realidade e da possibilidade de transformá-la, não podem ser elencados somente para serem transmitidos, como ocorre na concepção bancária de educação. Nesse processo todos os saberes são colocados em pé de igualdade, não há hierarquia entre eles, pois, espera-se o reconhecimento do que Freire (1987, p. 68) ensinou de que "não há saber mais, nem saber menos, há saberes diferentes".

É também Freire (2014, p. 115) quem nos ensina que o diálogo começa na busca do conteúdo programático quando se concebe a educação como prática da liberdade.

Daí que, [...] a sua dialogicidade comece, não quando o educador-educando se encontra com os educando-educadores em uma situação pedagógica, mas antes, quando aquele se pergunta em torno do que vai dialogar com estes. Esta inquietação em torno do conteúdo do diálogo é a inquietação em torno do conteúdo programático da educação. [...] Para o educador-educando, dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é um doação ou uma imposição – um conjunto de informes a ser depositado nos educandos -, mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada.

No processo de socialização e produção de saberes, o diálogo entre educadores e educandos é ponto fundamental à compreensão da existência de diferentes tipos de saberes. Nesse sentido é que Caldart (2008, p. 48) afirma que,

cabe à escola ajudar na reflexão coletiva sobre estes saberes, relacionando-os nos processos de socialização dos educandos, de construção de sua visão de mundo e de suas identidades, enfim em seu processo mais amplo de humanização ou de formação humana.

Ainda segundo a coordenadora Elza, durante o planejamento os professores discutem, partilham experiências, angústias e sonhos. As escolas tem autonomia para organizarem os seus planos de trabalho, com a mínima interferência da SEMED, o que não ocorria tempos atrás. As escolas multisseriadas do campo não precisam seguir o mesmo plano das escolas do meio rural, ou ainda, da escola polo. Elas são autônomas para organizar seus projetos com a participação dos alunos e das comunidades, possibilitando-se, dessa forma, a afirmação da identidade das escolas do campo.

De acordo com o parágrafo único, do art. 2º das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo<sup>35</sup>,

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (BRASIL, 2012, p. 33).

Em geral, as propostas curriculares dos sistemas de educação estadual e municipal, são apresentadas e cobradas como verdadeiros guias curriculares. Assim, o que deveria ser apenas uma orientação para as diversas escolas, na prática, acaba sendo entendido como programa oficial que tem que ser dado. “Mesmo no caso de existirem estas propostas gerais, é importante que a escola elabore o seu currículo, dialogando com as orientações dadas, mas tendo em vista a realidade concreta em que se encontra, fazendo suas opções e compromissos” (VASCONCELOS, 2012, p. 99-100).

No caso do município de Bragança-Pará, há sim, desde 2013, uma orientação geral em relação ao planejamento, mas, esta, tem seguido na tentativa de

---

<sup>35</sup> Diretrizes que constituem um conjunto de princípios e de procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Normal, instituída pela Resolução nº. 1, de 03 de abril de 2002, publicada no DOU de 09/04/2002, seção 1, p.32 (BRASIL, 2012, p.33).

construção de um currículo integrado, por meio de complexos temáticos (Pistrak) e temas geradores (Freire), o que possibilita certa autonomia às escolas para elaborarem seus próprios currículos a partir das problemáticas locais. Não há uma proposta pronta, acabada ou imposta por um decreto, mas sim, uma proposta que se está construindo no processo, mobilizada pelas mudanças próprias da dinâmica social.

Na visão de Elza, a reorientação foi bastante positiva para a educação no município, uma vez que, as escolas são chamadas a produzirem seus currículos, a partir da realidade dos sujeitos a fim de conhecê-la melhor e transformá-la.

[...] eu acho assim que o maior ganho desse governo, foi o complexo temático e as pessoas não conseguem dar visibilidade a isto, e isso me angustia, porque olha o salto que nós tivemos, vindo outro governo, jamais vai conseguir tirar isso da gente porque a gente conseguiu trabalhar a realidade dos sujeitos, as escolas conseguiram se organizar de forma... aquilo que a gente tanto questionava sobre currículo, que não atendia a realidade, hoje a gente tem isso, de pesquisar a realidade, de pensar o lugar, de solucionar problemas, trazer pra escola, debater, eu acho que isso foi o maior, algo que este governo deixou pra gente. Então isso é muito significativo. (coordenadora Elza)

A fala da professora Rita dialoga com o que a coordenadora Elza destacou em relação ao planejamento, ou seja, que este, embora seja realizado em linhas mais gerais na sede, no período da Jornada Pedagógica, fica ao encargo dos diferentes sujeitos das escolas (apoio, gestão, coordenação, professores) planejarem suas propostas e matrizes curriculares a partir da realidade dos alunos.

Olha, esse planejamento, geralmente quando a gente faz o planejamento lá em Bragança, a gente faz com a nossa equipe. [...] só que [...] não é só o professor que faz, a gente junta todo mundo, junta todos os funcionários. A matriz é montada a partir da realidade dos alunos, no contexto dos alunos, porque não é isso que eles querem, que a gente trabalhe o chão da escola, então, se é o chão da escola a gente vai trabalhar conforme a nossa realidade, a realidade dos alunos. (professora Rita)

A professora Rita relatou que estava satisfeita com a forma como o planejamento vem sendo conduzido na rede municipal:

[...] E eu gostei muito [...], depois que trocaram essa maneira de fazer o planejamento, eu gostei muito, porque a gente ia prá lá e falavam blá, blá, e a gente não entendia era nada, e esse momento que eles deram oportunidade pra gente juntar só a nossa escola, cada qual fazia a sua escola, então foi muito bom, porque, antigamente, já entregavam pronto o teu planejamento, e tinha coisa que não tinha relação com a realidade, não tinha nada a ver, nem passava pela cabeça do teu aluno.

E o certo é o professor, ele conhecer realmente a realidade dos alunos, porque tem alunos diferentes, o professor ele tem que conhecer a realidade daquele aluno pra fazer um bom trabalho, porque se ele não conhecer aquele aluno, ele pode morrer, tá se esganando aqui, falando, falando, falando que o aluno ele não vai entender e não vai aprender, porque às



vezes a realidade do aluno é uma e o professor tá trabalhando outra realidade. (professora Rita)

A partir das orientações relacionadas aos complexos temáticos, as escolas tem sistematizado o planejamento curricular, por meio do documento intitulado matriz curricular. Conforme demonstram as imagens 14 e 15 referentes à matriz da escola polo, o eixo articulador da escola polo da comunidade Tupinambá em 2016 foi “Bragança 403 anos: cultura, cidadania, sustentabilidade e igualdade racial”, sendo esses os eixos temáticos.



Imagem 14: Capa da Matriz curricular da Escola Polo, 2016.  
Fonte: Escola Polo

A imagem do abaixo se refere ao quadro sistemático do campo/eixo temático Sustentabilidade, construído a partir da seguinte problemática: Como era a natureza antes e como está nos dias atuais na comunidade Tupinambá?

Campo temático	SUSTENTABILIDADE						
Complexo temático	Problemas de estudo	Prática de estudos	Conteúdos de estudo	Produtos de estudo	Interface com outras disciplinas	Avaliação dos estudos	Público alvo
<i>COMO ERA A NATUREZA ANTES E COMO ESTÁ NOS DIAS ATUAIS NA COMUNIDADE DE</i>	1) QUAIS AS TRANSFORMAÇÕES OCORRIDAS NA PAISAGEM LOCAL? 2) QUAIS AS CONSEQUÊNCIAS DAS TRANSFORMAÇÕES AMBIENTAIS NA COMUNIDADE? 3) COMO EXPLORAR OS RECURSOS NATURAIS PARA SUBSISTÊNCIA LOCAL SEM DEGRADAR O MEIO AMBIENTE? 4) COMO SENSIBILIZAR A COMUNIDADE PARA PRESERVAR A NATUREZA? 5) QUAIS AS MELHORES	1) ELABORAÇÃO DE QUESTIONÁRIOS; 2) AULA PESQUISA (EXPLORANDO OS ECOSISTEMAS LOCAIS) 3) SISTEMATIZAÇÃO DOS DADOS; 4) RODA DE CONVERSA; 5) AULA EXPOSITIVA; 6) OFICINAS; 7) PALESTRAS; 8) PRODUÇÕES ARTÍSTICAS; 9) PRODUÇÃO DE GÊNEROS TEXTUAIS; 10) MOSTRAGEM;	1) HISTÓRIA AMBIENTAL LOCAL; 2) MEIO AMBIENTE E SOCIEDADE; 3) PRESERVAÇÃO; 4) PATRIMÔNIO HISTÓRICO, CULTURAL E AMBIENTAL; 5) ECONOMIA; 6) GEOPOLÍTICA (RESEX NA COMUNIDADE E OUTROS ÓRGÃOS DE PROTEÇÃO AMBIENTAL); 7) AGRICULTURA FAMILIAR; 8) PESCA;	1) CAMINHADA ECOLÓGICA; 2) EXPOSIÇÃO: FOTOS, VÍDEOS, MAPAS E PRODUÇÃO DOS ALUNOS. 3) CONSTRUÇÃO DE MAQUETE COM MATERIAIS RECICLÁVEIS; 4) PERFORMANCES ARTÍSTICAS: DANÇA, MÚSICA, RIMA, POESIA E TEATRO; 5) HISTÓRIA EM QUADRINHO; 6) CONSTRUÇÃO DA CARTILHA ECOLÓGICA; 7) PANFLETAGEM; 8) GINCANA ECOLÓGICA.	LÍNGUA PORTUGUESA 1) PRODUÇÃO DE GÊNEROS TEXTUAIS DIVERSIFICADOS 2) INTERPRETAÇÃO TEXTUAL; 3) CÓDIGOS LINGÜÍSTICOS; 4) ORALIDADE; 5) VOCABULÁRIO; MATEMÁTICA 1) NUMERAIS; 2) QUANTIDADE; 3) GRÁFICOS; 4) GEOMETRIA; 5) PROBLEMAS; 6) SISTEMA MONETÁRIO; 7) PESOS E MEDIDAS; 8) ANÁLISE DE DADOS; 9) CONTAGEM; 10) RACIOCÍNIO LÓGICO. CIÊNCIAS: 1) MEIO AMBIENTE;	Análise dos dados coletados para a construção da cartilha ecológica visando sensibilizar a comunidade escolar e local	Educação infantil e fundamental, modular e comunidade local

Imagem 15: Elementos da Matriz Curricular, campo temático sustentabilidade.  
 Fonte: Escola Polo, 2016.

A fim de se estudar essa problemática foram elencados determinados problemas (Quais as transformações ocorridas na paisagem local? Como explorar os recursos naturais para subsistência local sem degradar o meio ambiente?), práticas (Questionário, aulas expositivas, rodas de conversa, oficinas) e conteúdos de estudo (história ambiental local, patrimônio histórico, cultural e ambiental, agricultura familiar) e suas interfaces com as disciplinas ou áreas do conhecimento, assim como, também, foram propostos produtos desse estudo (caminhada ecológica, construção de maquetes, produção de murais fotográficos, performances artísticas entre outras). Os demais campos temáticos são sistematizados da mesma forma.

As escolas anexas multisseriadas, também, construíram as suas matrizes curriculares, nelas se encontram definidos os seguintes elementos discriminados no quadro abaixo: a problemática, problemas de estudo, conteúdos interdisciplinares sobre a temática organizados por área de conhecimento (Linguagem, Etnomatemática, Ciências Humanas e Ciências Naturais), reorganização do trabalho pedagógico da escola, atividade diagnóstica, proposta de atividades pedagógicas, organização dos dados da pesquisa, aprofundamento de atividades/estudo e construção de sínteses sobre a temática.



**Quadro 3: Elementos da matriz curricular da EMEF Carlos Sousa – 1º bimestre/2016.**

<b>TEMA DA ESCOLA: CAETÉ, MINHA HISTÓRIA, MEU LUGAR.</b>	
Temas/Eixos geradores	Cultura, Cidadania, Sustentabilidade e Igualdade Racial
Problemática	De que forma devemos formar os alunos conscientes de seus direitos e deveres, na construção de suas culturas e na valorização cidadã?
Problemas de estudo	Quem são os alunos e as famílias que vivem na comunidade? Quais os costumes e modo de vida da população desde o início aos dias atuais? Quais as manifestações culturais são evidenciadas na comunidade? Quais as principais semelhanças e diferenças entre os diversos ambientes na comunidade?
Conteúdos/Componentes interdisciplinares sobre a temática	Linguagem: Consciência: Um Planeta de todos: Alfabeto, formação silábica, formação de palavras, as histórias de que eu gosto (sinais de pontuação), palavras com Ç, Ce e Ci.
	Etnomatemática: Consciência: Os números por toda parte – História dos números, as medidas no dia-a-dia (comercialização dos produtos da comunidade/espço e tempo), números nos documentos, adição e subtração simples, resolução de problemas.
	Ciências Humanas: A descoberta da arte e a arte na comunidade/ O campo, meu lugar: História da comunidade, minhas vivências, relações de trabalho no campo, relações homem-sociedade e natureza, meios de produção, valores e costumes religiosos.
	Ciências naturais: A origem da vida, o corpo humano, higiene e saúde, alimentação (produtos do campo).
Reorganização do trabalho pedagógico da escola	O planejamento das aulas acontecerá semanalmente; As avaliações serão bimestrais, e a socialização dos Campos temáticos serão semestralmente; O Conselho de Classe será bimestralmente.
Atividade diagnóstica	Diálogo com os alunos da comunidade e as famílias, produções escritas e desenhos dos alunos, observação do meio no qual os alunos estão inseridos, relatos de experiências, questionários, roda de conversas.
Propostas de atividades pedagógicas	Pesquisa de campo e análise de dados com os alunos; Leitura, interpretação e produção de diversos gêneros textuais, bem como imagens a partir da realidade, contação de história, roda de conversas, registro fotográfico. Livro didático, colagem, desenhos, pintura, dança, jogos e brincadeiras regionais, música. Oficinas
Organização dos dados da pesquisa	Transformar os dados em produções dos alunos: gráficos, textos, vídeos (filmagens), paródias, painéis de fotos e informativos, livro da turma (poesias, versos, adivinhações, depoimentos dos alunos)
Aprofundamento de atividades/estudo	Passeios, filmes, palestras, estudos e oficinas, gincanas.
Construção de sínteses sobre a temática	Produção de material formativo e informativo, como produtos concretos a partir das oficinas realizadas para a exposição na socialização semestral.

Fonte: Adaptado do material fornecido pela Escola

A partir da análise de alguns dos elementos dispostos nessa Matriz Curricular foi possível identificar aspectos discutidos pelo movimento de Educação do Campo, a começar pelos campos temáticos escolhidos (cultura, cidadania, sustentabilidade e igualdade social), entendendo-se às problemáticas próprias das comunidades e dos contextos dos alunos como ponto de partida, despertando, assim, diferentes olhares ao que lhes é tão familiar. Olhares que são lançados ao passado, na tentativa de compreender o presente, para então, construir projeções futuras.

Além disso, há um indicativo de realização de atividades de diagnose, importante à compreensão dos processos de aprendizagem dos alunos e, ao conhecimento de seus saberes, interesses e necessidades, por meio do diálogo com eles e com as famílias, por meio de produções escritas, desenhos, relatos de experiências, questionários e rodas de conversas.

Propõe-se, também que os conteúdos sejam trabalhados de forma interdisciplinar, o desenvolvimento de atividades (pesquisa de campo, registros fotográficos e oficinas) e o aprofundamento de estudos (por meio de palestras, vídeos, aulas expositivas) devem convergir para responder aos problemas propostos.

Durante o processo de estudo, os alunos poderão transformar os dados em produções que sintetizem o seu aprendizado, tais como, gráficos, textos, vídeos (filmagens), paródias, painéis de fotos e informativos, livro da turma (poesias, versos, adivinhações, depoimentos dos alunos) entre outras. Essas sínteses, de acordo com o exposto no quadro 3, serão socializadas no final de cada semestre.

De acordo com Caldart (2004), a escola no projeto da Educação do Campo deve ser compreendida como tempo e espaço de vivência e relações sociais que formam um determinado jeito de ser humano. A escola constitui-se em espaço de socialização. Ela socializa a partir das práticas que desenvolve e por meio do tipo de organização do trabalho pedagógico vivenciada pelos sujeitos e das formas de participação que constituem seu cotidiano. Dessa forma, faz-se necessário uma reflexão sobre como acontecem os processos de socialização no cotidiano escolar, com a perspectiva de pensar um novo projeto às novas gerações.

No momento em que, tentei estabelecer relações entre os elementos dispostos na matriz curricular das escolas multisseriadas e os instrumentos utilizados pelas professoras na organização de seu trabalho, tais como, os registros dos diários de classe, os registros avaliativos e os planos de ensino elaborados

pelos professores para o ano de 2016 e, ainda, a ação destes em sala de aula, foi possível perceber aproximações e distanciamentos (dissonâncias) entre a fala das professoras, as diretrizes propostas no planejamento e o que é realizado em sala de aula.

As imagens 16 e 17 são fragmentos dos registros no diário de classe, do mês de março de 2016. No campo “resumo do conteúdo programático e das atividades desenvolvidas”, por exemplo, não há qualquer referência a complexos temáticos, temas geradores ou atividades interdisciplinares. Há, apenas, a especificação dos conteúdos trabalhados por disciplina, em cada dia letivo.

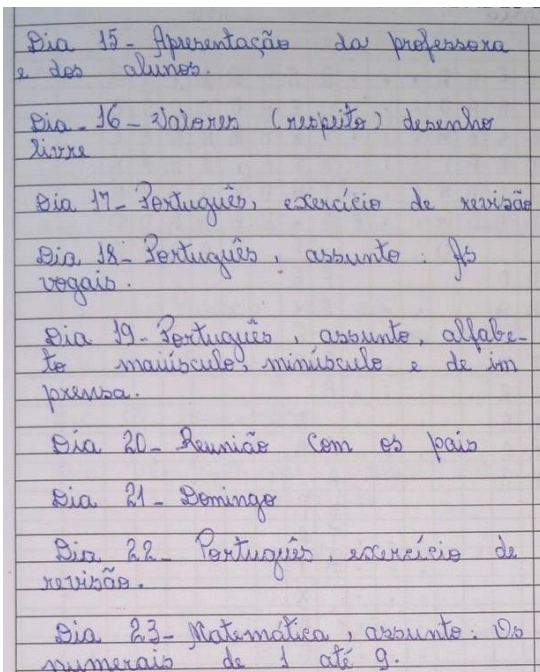


Imagem 16: Fragmento de Diário de Classe.  
Fonte: Diário da professora Laura, 2016.

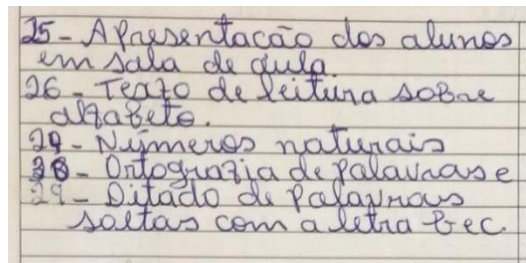


Imagem 17: Fragmento do Diário de Classe  
Fonte: Diário da professora Rita, 2016.

Entretanto, pode-se perceber que, de fato, os conteúdos não são organizados por série, ou seja, as professoras não elaboram vários planos de aula, apesar das turmas serem compostas por alunos e alunos de diferentes séries: a turma da professora Laura, constitui-se de 1º, 2º, 3º e 4º ano e da professora Rita, do 1º ao 5º ano.

À medida que avançava na análise desses instrumentos, encontrei uma ou outra referência ao trabalho com o complexo temático, pesquisa de campo ou à relação com a realidade dos alunos.

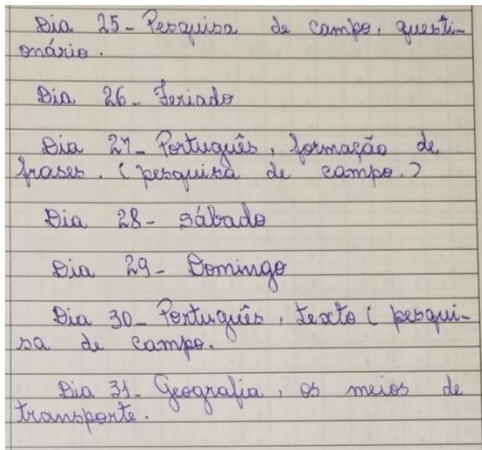


Imagem 18: Fragmento do Diário de Classe.  
Fonte: Diário da professora Laura, 2016.

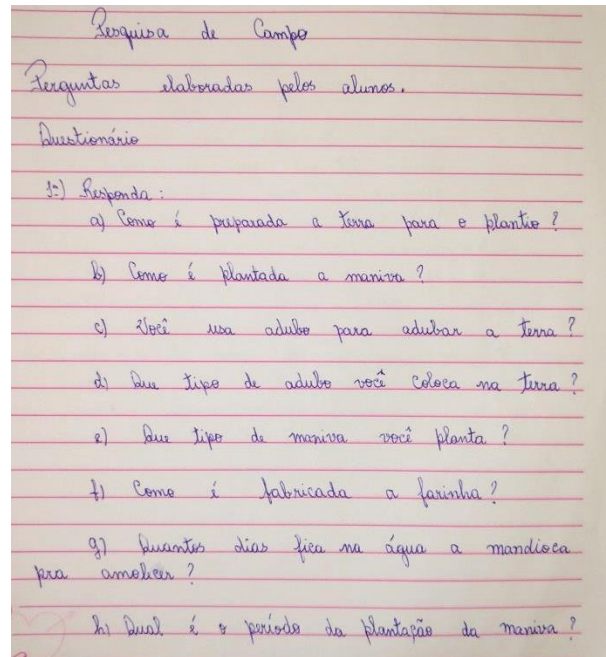


Imagem 19: Fragmento de plano de aula  
Fonte: Caderno de Planos de Aula da professora Laura, 2016.

As imagens 18 e 19 são fragmentos do diário de classe da professora Laura, do mês de maio/2016, onde foi possível identificar, por exemplo, uma breve referência à pesquisa de campo, que também, se encontra no caderno de planos da professora. Sobre essa pesquisa, a professora falou que primeiro conversou com os pais, porque eles talvez estranhassem o fato dos filhos realizarem um trabalho sobre a agricultura, uma vez que eles conhecem essa atividade, pois faz parte da vida deles, da vida da comunidade. Segundo, ela, foi muito importante para os alunos, uma vez que eles, escolheram o agricultor que seria entrevistado e elaboraram as perguntas a partir de suas necessidades e curiosidades. Dessa atividade, assisti ao vídeo produzido pela professora e alunos da entrevista com esse agricultor.

Segundo a professora Laura, depois da entrevista, os alunos, foram incentivados a construir textos, desenhos, frases e palavras sobre o que haviam observado e escutado, sobre as suas descobertas a partir da pesquisa.

[...] nós já fizemos um trabalho, por exemplo, de várias palavras, teve um aluno que fez um texto, conseguiu fazer um texto de 4º ano e um de 3º e outros através de palavras, eu fiz as palavras na cartolina e eles foram montar as frases, outros desenharam, os que não sabiam escrever direito, eles fizeram desenhos, então tudo isso, né, então, a gente já tá partindo da realidade dos alunos, assim, do trabalho na comunidade.

Esse trabalho ele vai levar é por um ano, depois da culminância ele vai levar um ano, porque vai, aí que vai aparecer os conteúdos, né, de acordo com a pesquisa é que vai aparecer os conteúdos, vem sílabas, palavras, frases, textos, sistema monetário, higiene, alimentação, uma série de conteúdos. (professora Laura)

Tem-se a imagem 20 com o texto elaborado pelos alunos a partir dos dados coletados na pesquisa e explorado em sala de aula. Não tive oportunidade de acompanhar o processo dessa atividade, uma vez que, ela foi realizada em maio de 2016, quando ainda não havia iniciado a observação. Naquele momento, estabeleci os primeiros contatos com as professoras. No entanto, tive a oportunidade de assistir ao vídeo que foi produzido pela professora e alunos.

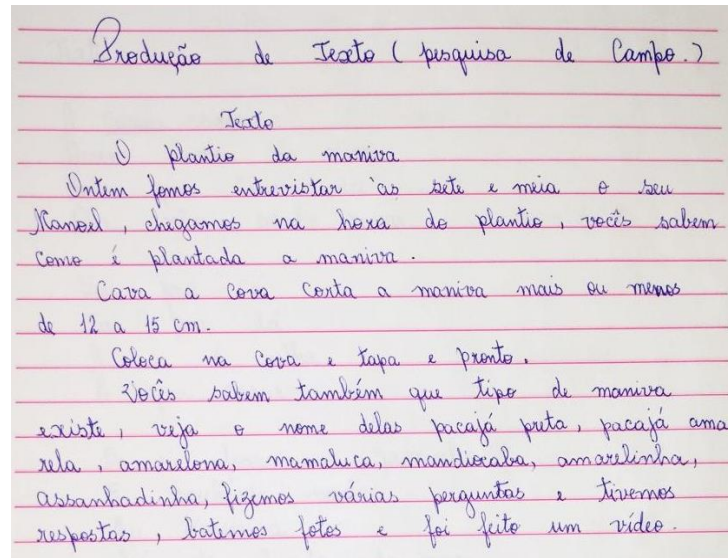


Imagem 20: Fragmento de plano de aula.  
Fonte: Caderno de plano de aula da professora Laura, 2016.

Atividade semelhante foi desenvolvida pela professora Rita com sua turma, também, a partir da temática da agricultura, pois faz parte da realidade dos alunos.

Olha, eu vou falar aqui um pouquinho desse projeto, agora que eu trabalhei na semana passada, do manejo da mandioca, eu cheguei aqui, eu montei né, as problemáticas, que eu tinha, cheguei aqui e fui discutir com eles, na sala de aula. Aí um queria aprender os tipos de mandioca, outro queria aprender como era que preparava a terra. E eles são todos filhos de agricultores! Aí a gente foi pra campo, aí um queria saber o tipo de mandioca, de maniva que fulano plantava, e outro já queria saber quantos quilos que a mandioca dava, a maior mandioca. Então, foi uma pesquisa muito boa, aí a gente retornou pra sala, e eu fui explicar e aí a gente já entrou na parte de geometria, e quadrado, tarefa, quantas braças tinha a tarefa, quantos metros [...] (professora Rita).

Uma das sínteses construída por eles, a partir desse estudo, foi a Dança da Farinhada, apresentada à comunidade no encerramento do 1º semestre e também, na partilha de saberes da Escola da Terra. Não tive oportunidade de acompanhar o processo desse trabalho, somente presenciei a culminância em sala de aula.

A análise, também revelou que, as orientações do PNAIC são consideradas pelas professoras no planejamento de suas atividades, elas fizeram tal afirmação em

suas entrevistas e, também há indicativos em seus planos. De acordo com elas, as orientações desse programa são muito próximas daquelas discutidas na reorientação curricular por meio de complexos temáticos e temas geradores, assim como, nas formações da Escola Terra, tal como expressa a seguinte fala da professora Laura:

[...] tem, também, o PNAIC que tem contribuído muito para o desenvolvimento do trabalho em turma multisseriada [...]. Tá tudo se juntando, Escola da Terra, PNAIC e a formação da SEMED, todas já estão, assim, agregadas, um vem buscando o outro, através da realidade dos alunos, da comunidade, que a realidade parta da realidade dos alunos. (professora Laura)

Para a professora Rita o PNAIC tem sido a formação que mais contribui com o seu trabalho na multissérie:

A formação que mais tem contribuído com o trabalho na multissérie tem sido o Pacto. Ele somou muito, até mesmo porque a Escola da Terra ela demora um pouco. O Pacto foi uma formação muito boa, até porque a gente teve mais tempo, de 15 em 15 dias a gente tinha orientação, tem uma continuidade de uma pra outra. Já a Escola da Terra, não. Em 2015 não teve nenhuma formação, que devido o dinheiro, a bolsa dos formadores demorou a chegar, mas foi boa. Só que o Pacto foi mais frequente, mais encontros, tem cadernos específicos, os cadernos vem orientando tudo. Eu tornei a me inscrever, agora em agosto. (professora Rita)

Nas formações do PNAIC, os professores são orientados a organizarem o ensino por meio de sequências didáticas ou projetos. É possível encontrar referências à sequência didática na fala das professoras:

Eu trabalho dessa maneira, assim, eu faço as minhas sequências didáticas, eu trabalho um assunto, e aquele assunto eu envolvo todos eles, as séries e eu só faço diferenciar as atividades. Aí eu uso os livros para complementação. (professora Rita).

Assim como nos registros escritos no caderno de planos e também na prática em sala de aula.

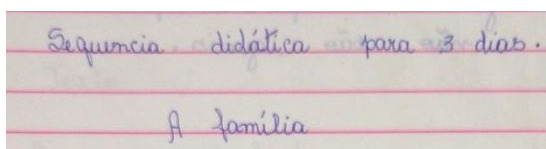


Imagem 21: Fragmento de plano de aula.  
Fonte: Caderno de Planos da professora Laura, 2016.

Em relação à influência do PNAIC no trabalho das professoras, deve-se considerar o fato de que no Registro Avaliativo - instrumento que orienta o processo de avaliação no ciclo de alfabetização – adota-se como diretriz os direitos de aprendizagem propostos pelo Pacto, seja a turma multisseriada ou seriada. Assim, o



planejamento curricular precisa convergir para que esses direitos sejam garantidos aos alunos. Os pareceres avaliativos - instrumento oficial no qual é registrada a síntese do desenvolvimento e aprendizagem de cada aluno durante o ano letivo - são construídos considerando a aquisição dessas aprendizagens.

No Registro Avaliativo encontram-se estabelecidos para cada área de conhecimento determinados direitos de aprendizagem, de acordo com as disciplinas, organizados em eixos. Os direitos de aprendizagem de Linguagem, por exemplo, na disciplina Língua Portuguesa compreende os eixos: apropriação do sistema de escrita alfabética; discursividade, textualidade e normatividade; leitura; produção de textos escritos e oralidade. Em cada eixo estão discriminados os direitos. Na imagem abaixo, pode-se visualizar os direitos de aprendizagem do eixo Apropriação do Sistema de Escrita Alfabética.

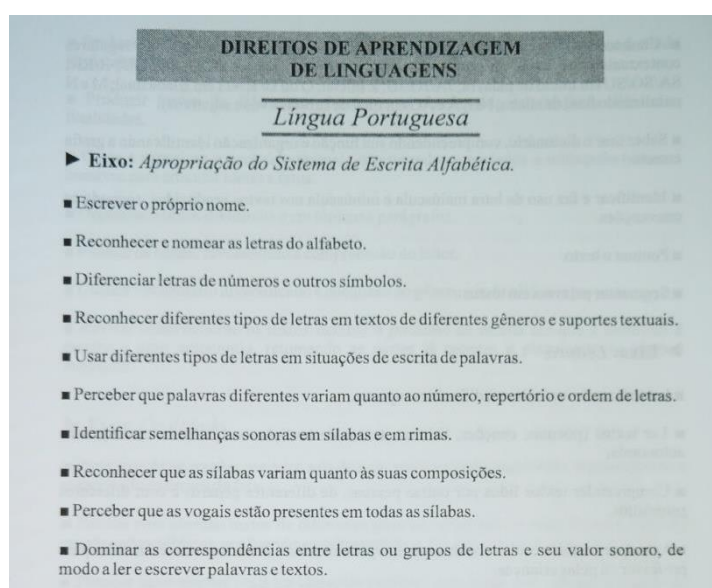


Imagem 22: Fragmento de Registro Avaliativo  
Fonte: Registro Avaliativo da turma da professora Laura, 2016.

Embora, as professoras tenham afirmado estarem satisfeitas com a forma como o planejamento curricular vem se dando, e falem com entusiasmo dessa proposta, elas, ainda, estão se apropriando das discussões, dessa forma, em suas práticas diárias foi possível perceber diferentes maneiras de organização do planejamento: ora o plano de aula (predominante), ora a sequência didática e de forma bastante tímida e pontual, projetos e complexos temáticos. Esses aspectos, também são perceptíveis no desenvolvimento do seu trabalho em sala de aula.

### 3.3. A Gestão da Sala de Aula

A gestão da sala de aula, assim como o planejamento, é de suma importância no trabalho docente, é o plano em ato. O professor partindo da Proposta Pedagógica Curricular da Escola (que envolve: o quê? (conteúdos), como? (metodologia e avaliação), por quê? (fundamentos teóricos), para quê? (objetivos), para quem? (Educandos da escola pública), organiza o ensino e a aprendizagem em sala de aula, espaço onde essa proposta deverá, de fato, fazer sentido.

A sala de aula é o espaço mais imediato de decisões do professor. E esse espaço precisa ser ocupado e percebido por ele, tanto no processo de planejamento quanto no desenvolvimento do seu trabalho, valorizando o seu papel e respeitando o principal elemento da ação educativa, o aluno.

Concordo com Arroyo (2011) quando afirma que a sala de aula, o que trabalhar, o currículo na prática são os espaços onde vivenciamos realizações, mal-estares e, ainda, as crises da docência. É nesse espaço que professores e alunos experimentam frustrações, desânimo, incertezas e cansaço... mas, é também, nele, que vivenciam realizações, compromissos ético-políticos que vão configurando outros profissionais e outros educandos.

Da busca de sistematização do trabalho do professor, de compreender as implicações desse trabalho em sala de aula, que a temática da Gestão da Sala de Aula emerge. A sala de aula é um complexo, é a alma da escola, onde as coisas acontecem, ou não. O trabalho com o conhecimento é apenas uma das dimensões do trabalho do professor, existem outras duas dimensões que devem ser agregadas quando pensamos na Gestão da Sala de Aula: o relacionamento interpessoal e organização da coletividade (VASCONCELOS, 2002).

O relacionamento interpessoal tem a ver com a capacidade do professor se aproximar mais intimamente, com maior cuidado e profundidade, diante de uma dificuldade do aluno, seja em termos de aprendizagem ou de disciplina. É a capacidade de uma relação mais próxima, olho no olho.

A observação direta do dia-a-dia da sala de aula multisseriada, levou-me a compreender que o relacionamento entre as professoras e os alunos, bem como entre os alunos, ocorre sem grandes entraves, pois, já se estabeleceu uma rotina e certas regras conhecidas por todos, elas não estão escritas em nenhum cartaz fixado na parede da sala, mas, encontram-se internalizadas, gravadas no fazer das



professoras e dos alunos. Elas conhecem os alunos, tanto nas questões de aprendizagem quanto nas demais dimensões de sua vida pessoal, o que me remeteu a Arroyo (2011, p. 97) quando enfatiza que,

[...] o (a) professor (a) no trabalho da sala de aula aprenderá a superar a visão do aluno genérico e descobrir o real, contextualizado, quem é a infância-adolescência real, como é vivida ou não vivida, negada. Os saberes da infância-adolescência-juventude não aprendidos nos cursos de formação são aprendidos diariamente no trabalho, na relação com a sala de aula.

Esse clima estabelecido, não significa a ausência total de conflitos entre elas e eles, ou dos alunos entre si e nem haveria de ser, pois, o espaço da sala de aula é um território em disputa, conforme afirma Arroyo (2011, p. 12):

Se há muita vida lá fora, também há muita vida disputada nas salas de aula. Há muitas disputas lá dentro e muitas disputas fora sobre a função da escola e sobre o trabalho de seus profissionais. Sinal de que o território da escola ainda é importante para a sociedade e, sobretudo, para as crianças, os adolescentes, os jovens e adultos populares e para seus professores (as). (ARROYO, 2011, p. 12)

Assim como Arroyo (2011), também, concebo os territórios da escola, da sala de aula e dos currículos como os espaços concretos onde nosso trabalho se materializa e particulariza, “a sala de aula é o território onde a reação pedagógica mestre-educador-aluno-educando encontra seu lugar, adquire ou perde seus significados, seja de realização ou de mal-estar”. (ARROYO, 2011, p. 12).

Quando os conflitos surgem, as professoras resolvem-nos sozinhas, ou com os próprios alunos e, ainda, com a família e a comunidade, quando julgam necessário. O trabalho docente, na escola multisseriada, ainda é solitário, não há profissionais de apoio pedagógico-administrativo a quem possa recorrer de imediato, não há a quem encaminhar os alunos, nem direção, nem coordenação, nem psicólogo ou algum outro profissional com quem possam compartilhar seus dilemas cotidianos. Assim, é possível dizer que na escola multisseriada não é possível a existência da “Síndrome de Encaminhamento”, definida por Vasconcelos (2012, p. 27) nos seguintes termos:

Chamamos de Síndrome de Encaminhamento esta prática de, diante de qualquer problema, seja na aprendizagem, seja na indisciplina, o professor, encaminhar o aluno para direção, para coordenação, para orientação, para algum especialista. De um modo geral, quando o aluno comete um ato indisciplinar, está querendo testar a autoridade do professor. Isso é muito comum. Quando o professor manda o aluno para fora, quando encaminha o aluno para a direção, para a coordenação, qual é a primeira coisa que está dizendo “Você me venceu! Eu não posso com você!”.

Então, na maioria das vezes, os problemas são resolvidos na sala de aula com os alunos. São eles que ajudam as professoras na organização e reorganização do espaço para realização de atividades e fazem isso com certa segurança, confiantes de que a modificação na sala de aula é necessária em determinados momentos, sem que elas o tenham solicitado. Isso demonstra uma espécie de sintonia entre as professoras e os alunos. Impossível não notar essa cumplicidade entre eles. Fiz questão de registrar esse fato para não negligenciar “a natureza testemunhal nos espaços tão lamentavelmente relegados na escola” (FREIRE, 2014, p. 45).

Freire (2014) ressalta a importância em se refletir seriamente os gestos que se multiplicam diariamente nas tramas do espaço escolar, mas que são negligenciados devido à atenção dispensada, quase que exclusivamente, ao ensino dos conteúdos. Escreveu ele,

[...] Creio que uma das razões que explicam esse descaso em torno do que ocorre no espaço-tempo da escola, que não seja a atividade ensinante, vem sendo uma compreensão estreita do que é educação e do que é aprender. [...] Se estivesse claro para nós que foi aprendendo que percebemos ser possível ensinar, teríamos entendido com facilidade a importância das experiências informais nas ruas, nas praças, no trabalho, nas salas de aula das escolas, nos pátios dos recreios, em que variados gestos de alunos, de pessoal administrativo, de pessoal docente se cruzam cheios de significação (FREIRE, 2014, p. 44-45)

Outro ponto que me chamou a atenção e, que pude presenciar em várias ocasiões, refere-se à realização de atendimento individualizado aos alunos. Enquanto desenvolvem seus trabalhos, eles são acompanhados de perto pelas professoras. Algumas vezes eles solicitam a orientação, mas, geralmente, isso é feito sem que eles o peçam.

Essa forma de acompanhamento é um diferencial no processo de ensino e aprendizagem na turma multisseriada. Trata-se de um atendimento específico, onde o aluno genérico “aluno” desaparece e dá visibilidade ao “Cauã”, ao “Vitor”, a “Patrícia”, à “Vanessa”, enfim, a cada uma das crianças e a cada um dos adolescentes. Momentos nos quais as professoras acompanham o desenvolvimento individual deles. Nesse espaço-tempo, a heterogeneidade, a diversidade e as diferenças nos ritmos de aprender - independente da série em que estão - são percebidas, então, algumas intervenções podem ser realizadas.

Nessa prática encontram-se implícitos a sensibilidade e o bom-senso das professoras em perceber e respeitar as limitações e as potencialidades dos alunos.

O bom-senso é indispensável ao ato de ensinar. Para Freire (2014, p. 60) é um saber necessário à prática educativa, pois:

O meu bom-senso me adverte que há algo a ser compreendido no comportamento de Pedrinho, silencioso, assustado, distante, temeroso, escondendo-se de si mesmo. [...] É o meu bom senso [...] o que me deixa suspeito [...] de que não é possível à escola, se na verdade engajada na formação de educandos e educadores, alhear-se das condições sociais, culturais e econômicas de seus alunos, de suas famílias, de seus vizinhos. Não é possível respeito aos educandos, à sua dignidade, a seu ser formando-se, a sua identidade fazendo-se, se não se levam em consideração as condições em que eles vêm existindo, se não se reconhece a importância dos “conhecimentos de experiência feitos” com que chegam à escola. O respeito devido à dignidade do educando não me permite subestimar, pior, ainda, zombar do saber que ele traz consigo para a escola.

As professoras, também, dispensam um olhar bastante atencioso aos alunos que se encontram no início do processo de alfabetização. Foi possível constatar que, o objetivo principal a ser alcançado ao final do 3º ano do ciclo de alfabetização (a aquisição da leitura e escrita de forma autônoma), vem sendo concretizado nas turmas multisseriadas pesquisadas. É possível que, o fato dos alunos permanecerem sob a responsabilidade da mesma professora<sup>36</sup>, até concluírem as séries iniciais do Ensino Fundamental, esteja favorecendo para alcançar esse. Essa constatação foi possível a partir dos momentos de leitura individual, que os alunos realizam, quase que diariamente, na sala de aula.

Na escola multisseriada os alunos do ciclo de alfabetização não se encontram separados em espaços diferentes. O mesmo não ocorre com os alunos desse mesmo ciclo nas escolas seriadas, embora se fale em ciclo de alfabetização, os alunos em cada ano são acompanhados por diferentes professores.

As professoras dão uma atenção especial à leitura. Enquanto alguns alunos concluem as atividades propostas para o dia, elas aproveitam o tempo para “tomar a leitura” daqueles que as terminaram. Lembro-me que foi uma das primeiras coisas que a professora Laura esclareceu a mim, quando aceitou participar da pesquisa, justificando que embora essa prática fosse considerada tradicional, ela estava dando certo com os alunos, era uma forma de saber se eles estavam aprendendo a ler. Além disso, era um incentivo à leitura e eles gostavam, pois, ao chegarem à sala

---

<sup>36</sup> Apesar da rotatividade de professores, em algumas escolas multisseriadas, o mesmo professor pode permanecer por vários anos, principalmente, quando são efetivos e/ou residem na comunidade onde trabalham, como é caso das professoras Rita e Laura.

pediam para ler os textos que haviam escolhido, fato que pude constatar em minhas observações e também por meio do seguinte relato da professora Laura:

[...] Todo professor, ele sabe quando seu aluno tá aprendendo alguma coisa ou não, eu sempre faço atividades pra eles, porque de 1º ao 3º ano a gente não pode passar prova, só pro de 4º e 5º ano, mas eu passo um trabalho. Os meus alunos, eu tomo leitura no livro, porque eu já passando um texto no quadro ou explicando, tem aquele que tá olhando pro lado, aí já não presta atenção, e ele lá no livro ele tá olhando direitinho, lá eu tomo leitura no livro deles. E eles já chegam de manhã, tem uns que já sabem ler, eles querem que eu tome 03 ou 04 vezes (professora Laura).

Ao observar que essa prática docente é realizada em paralelo a outras – enquanto alguns alunos escrevem, outros resolvem suas atividades e outros fazem suas leituras, tudo isso ao mesmo tempo - concluí que há uma preocupação com o tempo que, no cotidiano das escolas multisseriadas, acaba sendo um tirano. A ideia que as professoras tem é de não perder tempo, ele deve ser aproveitado ao máximo para incentivar as aprendizagens e também, evitar a dispersão dos alunos.

O relacionamento interpessoal trata-se, mais especificamente de uma postura a ser adotada e desenvolvida pelos professores e, embora seja algo que pouco dá para se planejar, estes podem prever algumas atividades que podem ajudar na construção desse relacionamento, tais como, a apresentação pessoal nos primeiros dias de aula, encontros de convivência, idas ao pátio para aproximação não formal, iniciar as crianças desde cedo no trabalho em grupo, colocar as carteiras em dupla, ou mesmo, aproveitar os momentos do intervalo para realizar brincadeiras de interação, como enfatizada na fala abaixo:

Quando a gente vai pro recreio eles gostam de uma brincadeira e a gente vai pra debaixo do piquizeiro, eles sugerem brincadeiras, e eu ensino, também, porque já aprendi algumas nas formações (professora Laura).

O momento do intervalo é aproveitado pela professora e pelos alunos, com brincadeiras e jogos interativos. Seguem, abaixo, algumas imagens desses momentos de interação.



Imagem 23: Alunos jogando Xadrez no momento do lanche.  
Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2016.



Imagem 24: Alunos brincando no intervalo.  
Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2016.

Existe uma preocupação das professoras de multissérie com o tempo e com a atenção ao que se está ensinando. Preocupação que fazem com que elas se empenhem em aproveitar ao máximo as 04 (quatro) horas que os alunos estão na escola, para mim, isso ficou bastante perceptível em cada dia que observei. Do início ao fim da aula existe essa pretensão de não desperdiçar o tempo, inclusive nas atividades desenvolvidas no retorno à sala de aula, após o intervalo, quando os alunos encontram-se bastantes agitados devido às brincadeiras. A forma como elas pensam o tempo, as interações e o espaço, dizem respeito a outra dimensão da gestão da sala de aula: a organização da coletividade.

A organização da coletividade diz respeito à estruturação do trabalho em sala de aula, que envolve a organização do tempo e do espaço, o estabelecimento de normas, a autoridade, formas de participação entre outros aspectos. Está relacionada ao clima de participação e respeito em sala, pois essas são condições fundamentais para aquisição do conhecimento. Cabe ao professor organizar as condições de trabalho na turma sob sua responsabilidade, motivando e pondo limites.

Na sala de aula da professora Laura, o espaço é organizado da seguinte forma: as carteiras são organizadas em círculos ou semicírculos. Os alunos do 1º ano ocupam as carteiras da frente, os demais ficam misturados, pois segundo a professora não tem problema nenhum. Certa vez, foi questionada por uma aluna, porque as carteiras não eram colocadas em fila uma atrás da outra, em resposta, a

professora esclareceu que nas formações essa prática é considerada do tempo da escola tradicional, portanto, deve ser evitada. E mostrando-se satisfeita com a mudança falou o seguinte:

Eu acho bom agora como está. Agora a gente faz círculo, faz semicírculo, pra mim tá bom assim, só os iniciantes que ficam na frente, e nem todos (professora Laura).

Ao fundo da sala tem-se o Cantinho da Leitura (onde ficam expostos livros literários, livros didáticos e outros materiais para leitura) e o Cantinho da Matemática (onde estão expostos materiais e jogos matemáticos). Esses espaços são utilizados pelos alunos de diferentes formas, no intervalo, no retorno à sala, no momento de escolher uma leitura para o dia seguinte entre outras.



Imagem 25: Cantinho da Leitura.  
Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2016.



Imagem 26: Cantinho da Matemática.  
Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2016.

Nas paredes, estão fixados cartazes e outros materiais produzidos pela professora para fins didáticos, tais como: cartaz com os nomes dos alunos (um para as meninas e outro para os meninos) o Alfabeto, calendário, cantigas de roda e textos fatiados. Estes não são meros ornamentos, todos tem finalidades e constantemente são renovados pelos alunos e professora.





Imagem 27: Lista com nome das alunas.  
Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2016.

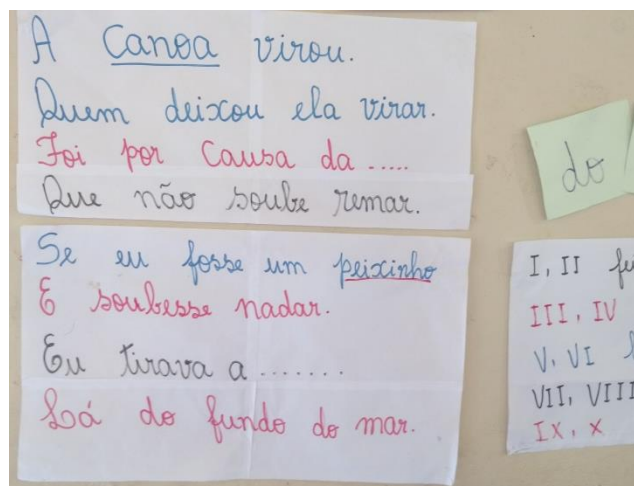
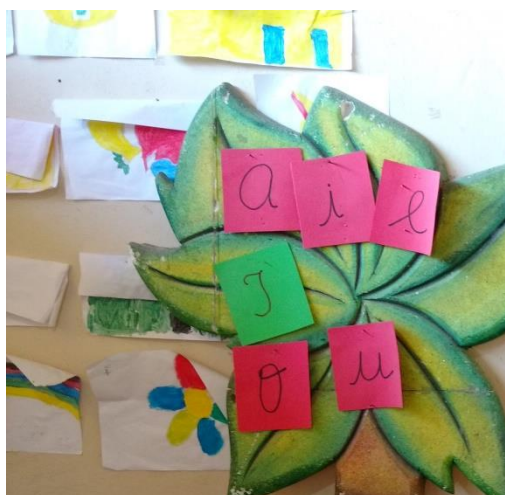


Imagem 28: Cartaz fixado na sala da professora Laura.  
Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2016.

Além disso, as produções dos alunos também são sempre expostas na sala de aula, formando uma espécie de *portifólio* da turma, a partir da reunião das produções individuais. Essa atitude valoriza o trabalho realizado por eles, favorecendo, ainda mais, o processo de ensino aprendizagem. O que eles produzem tem significado e importância, por mais simples que sejam. Não há distinção entre eles, pois se trata de realização coletiva.



Imagens 29 e 30: Produções dos alunos da professora Laura.  
Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2016.

Em relação à forma como organiza os alunos, a professora Rita esclareceu que, embora, se trate de uma turma multisseriada, não divide a sala por série, conforme seu relato:

Eu não divido por série a sala, eu já trabalhei assim, hoje não trabalho mais, antes, quando eu trabalhava, era dividido o quadro em quatro partes, um

para cada série, hoje eu trabalho diferente, eu já tenho uma visão, eu uso um só plano, é o mesmo assunto, só diferencio as atividades. É melhor assim, pois o tempo é muito pouco para fazer por série, pra dividir assim. Até porque as nossas formações já orientam dessa forma, para diferenciar só as atividades, os assuntos são os mesmos. (professora Rita).

Na sala da professora Rita, os materiais e jogos de leitura e de matemática não se encontrem expostos e organizados em cantinhos de conhecimentos, no entanto, eles são utilizados pelos alunos e por ela durante as aulas, ou mesmo, em momentos de lazer, como na hora do intervalo. Em algumas situações, quando o quantitativo de jogos não é suficiente para todos, ela os reproduz utilizando os parcos materiais disponíveis na escola e materiais alternativos. A pesquisa de campo possibilitou-me a oportunidade de presenciar essa prática no dia a dia dessa escola, inclusive com a participação dos alunos na produção dos jogos (imagem 31).



Imagem 31: Alunos utilizando jogo reproduzido pela professora Rita a partir do material da Escola da Terra

Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2016.

A maioria do acervo de livros, jogos e outros materiais didáticos existente nas escolas foi disponibilizado pelo MEC por meio do PNAIC, Escola da Terra e Biblioteca da Escola. A coordenadora Elza mencionou esses materiais e levantou a seguinte problemática: muitos professores de multissérie não os utilizam, uma vez que, eles vem prontos, não há um sentimento de pertencimento por parte dos professores, dessa forma, na maioria das vezes os materiais são ignorados.



[...] a partir da Formação da Escola da Terra, as escolas receberem recursos pedagógicos [...] específico pra multissérie, foram dois kits do MEC, da SECADI, o kit 1 voltado pra Matemática, e o kit 2 pra Letramento, só q algumas escolas não fazem uso desse material, [...] o professor tem muito mais facilidade de construir metodologias do que usar esses que vem pronto [...] do MEC, pode observar nas escolas, estão tudo em cima do armário, no local onde guarda merenda, parece que não tem um sentimento de pertencimento porque ele não participou da construção [...], eu faço essa leitura, quando o professor consegue fazer um recurso simples, né, com material ali que está ao alcance dele e que as crianças participam, tá lá na sala, no chão e que as crianças podem ter acesso, mas esses que vem do MEC, eles ficam em cima da estante, não sei se tu percebeu isso. E aí, às vezes a professora diz que nem sabe como usar isso, porque às vezes vem umas coisas bem bacanas, de raciocínio lógico, de matemática, e às vezes a gente percebe mesmo que o professor não tem domínio de utilizar aquele recurso. (coordenadora Elza)

A problemática apontada pela coordenadora Elza, não deixa de ser verdadeira. Em algumas escolas, de fato, eles ficam guardados nas estantes, mas, às vezes, isso não significa que nunca são utilizados. Na escola da professora Rita esses materiais não estão expostos na sala de aula, mas ela os utiliza em suas atividades, como foi possível constatar durante as observações.

Além da estruturação do espaço, a organização da coletividade envolve a gestão do tempo e dos alunos. Por meio das entrevistas e das observações, constatei que, tanto na escola Mariana Sousa quanto na escola Carlos Sousa, existe uma rotina e um ritmo de trabalho estabelecido, resultantes de vários fatores: ritmo de aprendizagem dos alunos, tempo fixado pelo calendário escolar e cumprimento de questões de ordem burocrática, disponibilidade de merenda na escola (que no segundo semestre de 2016 chegou a faltar, assim os alunos não permaneciam todo o período na escola) entre outros. Não me atrevi em descrever todos os episódios que presenciei no decorrer das observações, pois, este relatório ficaria bastante extenso. Dessa forma, optei por trazer aspectos de alguns desses episódios para essa análise.

Em relação à organização da aula, a professora Rita, geralmente, inicia com uma oração, em seguida, dialoga com os alunos para explicar o que vai ser realizado durante a aula, que é organizada em dois momentos, antes e depois do intervalo.

Essa rotina ocorre de forma semelhante na sala da professora Laura. Num primeiro momento, ela canta uma música com os alunos, em seguida inicia o conteúdo que foi proposto no plano de aula. Os alunos tem o intervalo para fazerem

um lanche e brincarem. No retorno do intervalo, há um momento de retorno à calma, pois os alunos voltam agitados.

[...] aí nós vamos para o intervalo, na volta eu conto uma história pra eles se acalmarem um pouco, porque às vezes eles entram um tanto agitados, conto uma piada. [...] Quando a gente volta o espaço da escola é tão pequeno que não dá pra nada, mesmo, mas dá pra fazer um anelzinho quando a gente volta do recreio. (professora Laura)

Em um dos dias de observação, a professora Laura havia organizado uma sequência didática a partir de um poema, que se deu da seguinte forma: inicialmente, ela pediu aos alunos para copiarem o cabeçalho. Em seguida, explorou o calendário, perguntando qual o dia da semana, que imediatamente foi respondido, seguido de uma música sobre o dia da semana em questão (quarta-feira). Na sequência, cada aluno leu o texto que levou para estudar como lição de casa (leitura individual).

Nesse dia, a aula girou em torno do poema de Vinícius de Moraes, “As Borboletas”, que estava escrito em uma cartolina e fixado no quadro. Antes de pedir aos alunos do 2º ao 4º ano que copiassem, a professora leu o título e cada um dos versos. Uma vez que o texto era muito longo, aos alunos do 1º ano, coube a cópia da palavra borboleta, também escrita em cartolina e fixada no quadro. Posteriormente, outras palavras foram propostas a esses alunos, a fim de se explorar as famílias silábicas das consoantes de “borboleta” (B, R, L, T), dispostas gradativamente, à medida que eram lidas e exploradas pela professora e alunos, conforme imagem abaixo:

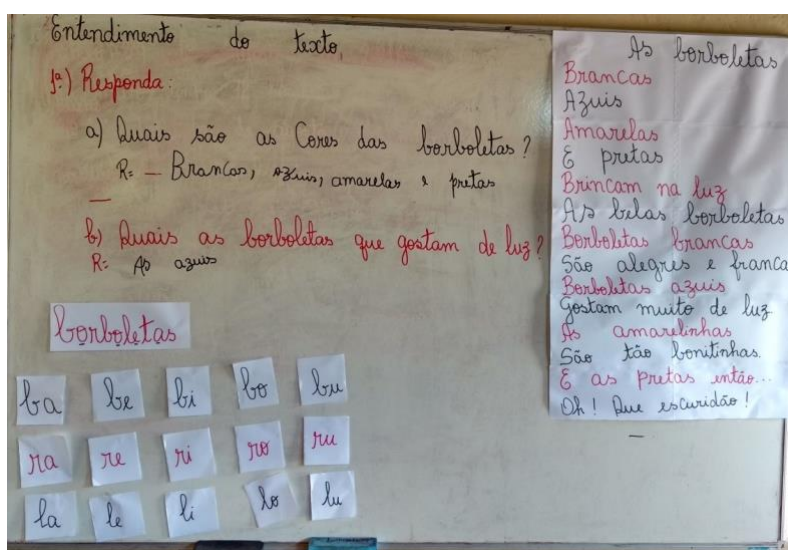


Imagem 32: Registro de uma aula da professora Laura.  
Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2016.

Enquanto os alunos copiavam, a professora passava em todas as carteiras para acompanhar e esclarecer suas possíveis dúvidas. Quando eles terminaram, ela copiou no quadro algumas questões a serem respondidas para o entendimento do texto. Foi interessante perceber que todos são envolvidos nas atividades, os menores e os maiores, os que sabem ler e os que ainda não sabem. Todos são estimulados a responder (oralmente) ou a escrever as respostas no quadro. Isto significa que há na sala de aula um clima favorável à aprendizagem.

Ainda no dia em questão, os alunos lancharam e brincaram na hora do intervalo. No retorno à sala de aula, eles cantaram uma música para voltarem à calma, para relaxar da agitação das brincadeiras. Dando continuidade, aos alunos foram entregues folhas de papel A4, para que utilizassem seguindo as orientações da professora (dobrar ao meio, escrever o numeral 03 e depois recortar). A intenção era a de produzir uma borboleta para ser pintada de acordo com as cores que apareciam no poema (brancas, azuis, amarelas e pretas). Ao final, houve uma pequena encenação: a professora leu o poema e os alunos entravam conforme as cores de suas borboletas.

Vale ressaltar que os alunos empenharam-se bastante no desenvolvimento das atividades propostas naquele dia, assim como em outros dias.



Imagem 33: Alunos produzindo as borboletas.  
Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2016.



Imagem 34: Encenação do poema As Borboletas.  
Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2016.

Segundo Vasconcelos (2012), a organização da coletividade, é aquilo que, muitas vezes, chamamos de clima de trabalho ou disciplina. A situação pedagógica, apesar de não dispensar, de forma alguma, o momento de elaboração individual é

marcada pela dinâmica do coletivo, já que não se trata de apenas um aluno adquirindo conhecimento, mas toda uma classe. Em sala, há um alto nível de interação coletiva, não só professor-alunos, mas também aluno-aluno. Para ele, é uma dimensão decisiva, porque se não há um clima de participação, de interação, de respeito, de comunicação em sala de aula, não há como propiciar a apropriação do conhecimento, o enriquecimento da experiência pedagógica, a partir daquilo que a escola está oferecendo.

No caso dos professores da multissérie, esse clima é estabelecido em diálogo com os alunos, que segundo as professoras Laura e Rita é de suma importância no desenvolvimento do seu trabalho, é um momento de interação e troca de conhecimento.

Acontece durante a aula esse diálogo com eles, onde eu posso tá fazendo, vendo se eles estão se desenvolvendo, posso pedir para ir ao quadro, fazer perguntas (professora Laura).

A organização da coletividade envolve o trabalho com as dificuldades dos alunos, investigar, sentar junto, revelar real interesse pela aprendizagem deles. Não perder contato com educando, buscar alguma forma de comunicação, prestar atenção ao interesse do aluno e, sempre que possível, dar opção aos alunos; ao invés de decidir sozinho, envolvê-los, tal como a professora Rita expressa em sua fala.

O diálogo é de grande importância [...]. Faço roda de conversa. Geralmente, quando eu preparo um projeto, pra gente trabalhar, em primeiro lugar eu converso com eles, eu explico pra eles tudinho o que a gente vai fazer, então eu tenho todo dia aquele diálogo com eles, e aí eles trazem informações, e eu falo assim pra eles é uma troca de conhecimento com eles, porque muitas coisas eu não sei eles trazem, tudo o que acontece eles contam. (professora Rita)

Em relação ao trabalho com os conteúdos das áreas de conhecimento, há de se considerar que eles não são separados por série, um mesmo assunto ou tema é apresentado aos alunos, somente as atividades são diferenciadas de acordo com o nível dos alunos. Esse fato pode parecer muito pouco diante do que realmente se almeja para as escolas multisseriadas, ou seja, a transgressão do paradigma urbano multisseriado e a construção de uma escola que de fato seja do campo, no entanto, vejo essa pequena mudança no fazer das professoras, como um fator positivo, um matiz dessa transgressão.

Não há como negar que as recentes mudanças propostas pela reorientação curricular da rede municipal de Bragança e Escola da Terra, ou ainda, pelo PNAIC,

mexeram com o trabalho das professoras de escolas multisseriadas. Essa afirmação ampara-se em Arroyo (2011, p. 13),

Sempre que mexemos com currículos, métodos, regimentos, até com a parte física da escola, mexemos com os educadores e as educadoras. Mexemos com suas práticas e com sua autoimagem, com suas possibilidades de ser. Recuperamos dimensões perdidas, ou guardadas no baú dos esquecidos. Arroyo, p. 13.

As professoras se empenham na tentativa de integrar as áreas do conhecimento, as disciplinas e em estabelecer o diálogo entre a realidade dos alunos e os conteúdos, no entanto, eles não são levados a analisarem seus contextos sociais, culturais e econômicos mediados pelos conteúdos com vistas à transformação da realidade. A aprendizagem permanece limitada à aprendizagem dos conteúdos disciplinares.

Não se pode negar que os alunos são incentivados, sim, pelas professoras a querer conhecer, mas, sem estabelecer o diálogo entre seus saberes e os conteúdos disciplinares no estudo de um dado objeto, de uma dada realidade, que se poderia tomar como complexo temático ou tema gerador, fosse essa realidade o nome dos alunos ou do rio da comunidade, ou ainda, a própria comunidade. Estudo que poderia ser realizado, operacionalizado por meio de diferentes estéticas, fossem projetos, rizomas, árvores ou teias do conhecimento.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Gostaria de iniciar estas considerações finais remetendo-me ao que Arroyo (2010) escreveu acerca da escola multisseriada que ele frequentou a partir dos 06 (seis) anos de idade, a mesma onde seu pai e avós haviam estudado. Escreveu que, naquela escola - que ele não sabia ser multisseriada, pois, ninguém lhe havia dito isso – ele estudou com a turma dos menores, da infância e depois, com os maiores, da adolescência, conviveu e aprendeu com seus pares e, foi reconhecido e respeitado, por seus mestres educadores, em cada um de seus tempos humanos.

Arroyo (2010) escreveu, ainda, que, hoje, entende que a escola do campo em que ele viveu, o respeitou na infância como criança e na adolescência como adolescente, por conta disso, guarda um profundo reconhecimento de professores que o ensinaram a respeitar-se e a respeitar os outros, porque foi respeitado em seus tempos humanos, nas suas vivências, nos saberes e nas identidades do campo. Baseado nessas experiências com a escola do campo “multisseriada”, Arroyo afirma que essa escola é possível.

Quis iniciar com esses dizeres, porque, assim como Arroyo, também, acredito na possibilidade dessa escola, embora, muito, ainda, tenha que ser feito para a sua concretização. Durante a pesquisa, tive a esperança e oportunidade de encontrar indícios, por menores que fossem de que os professores de escolas multisseriadas desenvolvessem seu trabalho nessa direção.

Não pude deixar de considerar, também, as minhas experiências como professora iniciante quando, recém-formada em Pedagogia, fui trabalhar em uma escola da “zona rural”, em 2001. Não tinha conhecimento de que deveria ser uma “escola do campo”, onde deveria acontecer uma “educação do campo” e não mais “uma educação rural”. Naquele momento, tal fato poderia ser justificado, pois os debates acerca da educação e da escola do campo eram bem recentes, conforme já mencionei neste texto, iniciaram-se a partir das discussões do I ENERA (1997) e da I Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo (1998) e, tem-se ampliado, no intuito de contribuir para a melhoria da educação e das escolas do campo, sejam elas multisseriadas ou não.

O cenário que encontrei durante a pesquisa, mostrou-se com algumas mudanças em relação àquele que conheci no início de minha vida profissional. No

entanto, a realidade das escolas do meio rural ainda não se encontra conforme o esperado. Sobre essa questão, concordo com Arroyo (2013), quando diz que procuramos afirmar no presente os traços de um passado que mudou menos do que imaginávamos ou gostaríamos ter mudado. Para ele, o reencontro com nossa memória nos leva ao reencontro com uma história que pensávamos, desejávamos não mais existir. A pesquisa levou-me a constatar esse fato.

Em relação às condições existenciais das escolas multisseriadas, o estudo demonstrou que alguns aspectos foram modificados para melhor. As escolas não funcionam em espaços improvisados, possuem prédios próprios, com energia elétrica e água encanada. Cada uma das professoras conta com um auxiliar de apoio operacional – que nas duas escolas pesquisadas fazem parte do quadro efetivo de servidores municipais - responsável por preparar a merenda e fazer a limpeza. Alguns materiais didáticos, como jogos e livros de literatura são disponibilizados pelo MEC, por meio de programas de formação continuada, como a Escola da Terra e o PNAIC e, ainda pelo Programa Biblioteca da Escola.

No entanto, o trabalho das professoras fica muito limitado à sala de aula, pois, os únicos espaços disponíveis para realizarem as atividades com os alunos, restringem-se à sala de aula e a uma pequena sala onde se guarda o Kit Tecnológico, constituído por 05 (cinco) computadores, que além de serem insuficientes para a quantidade de alunos, funcionam precariamente ou não funcionam, mesmo – o que não ajuda muito. As demais dependências da escola são os banheiros e a copa.

As professoras conseguem ampliar o seu espaço de trabalho, à medida que utilizam espaços ou áreas próximas às escolas, como Centros Comunitários e Igrejas, áreas livres e arborizadas e sítios, cedidos por amigos e pela comunidade, para a realização de momentos recreativos e atividades festivas. Esses momentos, em geral, são patrocinados pelas professoras, dentro de suas possibilidades e, no mais, pelos pais e outros colaboradores.

Durante a pesquisa, pude presenciar as professoras comprando produtos alimentícios para complementar a merenda escolar e também, disponibilizando recursos para as festas juninas, Dia das Crianças e as festas de final de ano. Além disso, compram pequenos brindes (lápiz, borrachas, pipocas, biscoitos, etc.) que são ofertados aos alunos em atividades como gincanas, jogos entre outras brincadeiras.

Mesmo com seus salários atrasados, elas não mediam esforços para realizarem esses feitos ou tentarem resolver todos os problemas da escola, na sede do município, uma vez que, também, são responsáveis por questões administrativas e membros do Conselho Escolar. O transporte para o deslocamento comunidade – sede do município – comunidade é sempre pago pelas professoras. Impossível não considerar tais aspectos na análise do trabalho docente.

Posso afirmar que as professoras são comprometidas e empenham-se em fazer a diferença nas escolas. Entretanto, devido às condições e recursos que lhes são disponibilizados, a instabilidade no emprego (no caso de Rita), o atraso salarial (uma constante em 2016) e a sobrecarga de responsabilidades, pode-se dizer que o trabalho docente na escola multisseriada é intensificado e, ainda precarizado.

O local de trabalho, dependendo das condições ofertadas, influi no desempenho profissional de forma positiva ou negativa. Assim, foi importante descobrir que as professoras não estão satisfeitas com as condições das escolas e com a desvalorização profissional, pois isso desfavorece o trabalho delas. No entanto, afirmam que se identificam com o local de trabalho, uma vez que, são moradoras da comunidade.

Outro fator, não menos importante nesta análise, é que o trabalho docente na escola multisseriada, em certos casos, faz-se solitariamente. Isso impossibilita o diálogo com outros professores, seus pares, fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional (NÓVOA, 1992). Mesmo com a existência do coordenador itinerante e da presença da coordenadora da escola polo, pois, o acompanhamento pedagógico é realizado esporadicamente, quando não, ausente. Há de se considerar, que existe uma disparidade muito grande entre o número de escolas e professores por coordenadores, impossibilitando uma atuação maior e melhor dessas coordenações nas escolas do campo.

As professoras relataram que, na maioria das vezes, a presença desses coordenadores é mais efetiva nos períodos destinados ao planejamento curricular anual, realizado no início do ano letivo – por ocasião da Jornada Pedagógica organizada pela SEMED – ou ainda, no início de cada bimestre, a critério e necessidade das escolas – mas isso pouco ocorreu nas escolas pesquisadas.

Com relação ao processo de planejamento, a análise nos diários de classe, nos cadernos de planos, nos registros avaliativos aliada às observações e entrevistas, foi possível perceber, indícios – ainda incipientes - da proposta de



reorientação curricular por meio de complexos temáticos e temas geradores, cujas discussões iniciaram em 2013 na rede municipal de ensino e que, ainda, se encontra em processo de construção.

Tal fato demonstra que as professoras não se apropriaram plenamente dessas discussões, embora, em suas falas, tenham afirmado que elas sejam importantes ao desenvolvimento de seu trabalho e que as tem seguido, pois, assim, não precisam elaborar vários planos de aula, um para cada série. Afirmaram inclusive que, essa proposta dialoga com as orientações do programa Escola da Terra. Além da influência dessas formações, também, foi possível analisar a influência do PNAIC, principalmente no ciclo de alfabetização, pois os direitos de aprendizagem que constam dos Registros Avaliativos desse ciclo foram elaborados a partir das diretrizes desse programa.

Portanto, não se pode negar que uma série de informações, estratégias de ensino e teorias estão sendo propostas, sugeridas às docentes e, embora, de um lado, essas diretrizes sejam recorrentes em suas falas, de outro, aparecem de forma tímida em suas práticas.

Constatai que, para além das teorias que propõem mudanças no desenvolvimento do trabalho das professoras de multissérie, ele é direcionado, principalmente, pela experiência profissional, são professoras experientes no magistério, com mais de 20 anos de atuação. Nesse sentido, concordo com Arroyo (2013), quando afirma que o trabalho é o lugar onde marcamos nossa formação, ou seja, é na própria docência, no cotidiano das salas de aula, na prática de preparar, ensinar nossa matéria que nós aprendemos e conformamos nossas identidades docentes.

Há de se considerar, a afirmação de Teixeira (2001), segundo a qual, uma mudança deve ser vista como um processo que não se dá de uma hora para outra, mas que exige anos para ser efetivado. Para ela, esse processo exige fases de iniciação, implantação e institucionalização da mudança, permitindo que uma nova cultura seja construída no processo de partilhamento que lhe é característico. É necessário tempo para que a aprendizagem da própria mudança se efetive. As mudanças não ocorrem por meio de decretos.

Assim como Teixeira, Moraes *et al* (2010) sabiam que a proposição de transcender ao paradigma seriado urbano de ensino – materializado de forma precária na escola do campo multisseriada – não seria efetivada por meio de decreto

e de modo compulsório em todas as escolas ao mesmo tempo, pois, uma mudança desse porte deve se constituir gradualmente, por meio do diálogo e reflexão, envolvendo todos os seguimentos escolares.

De fato, as professoras não elaboram tantos planos, quantas são as séries que compõem suas turmas – o que indica uma mudança em relação às práticas anteriores - conforme seus relatos e seus registros nos diários de classe e cadernos de planos, o que, também constatei durante as observações. Um único assunto é trabalhado com todos os alunos, apenas as atividades são diferenciadas, de acordo com o nível de aprendizagem. Há uma tentativa de interdisciplinaridade, mas ela não se efetiva, os conteúdos são trabalhados de forma disciplinar.

A organização e gestão da sala de aula seguem as mesmas diretrizes do planejamento. O tempo e o espaço não são organizados com base na seriação, os alunos são misturados e não separados por série.

Essa organização apresenta mudanças em relação àquela destacada por Ximenes-Rocha e Colares (2013), em pesquisa no Estado do Pará, na qual havia um consenso entre as professoras de que era necessário separar os alunos por séries uma vez que facilitaria o trabalho docente. Separados em séries ficaria mais fácil lidar com as demandas discentes, negando-se, dessa forma, o potencial criativo que a interação e a troca de experiências entre os alunos possibilitaria.

Em seus relatos, tanto Laura quanto Rita, afirmaram que o trabalho fluía melhor sem a organização dos alunos por série. Somente os alunos iniciantes é que, geralmente, sentam-se nas primeiras carteiras, para um melhor acompanhamento pelas professoras. Eles, também, recebem auxílio de alunos mais experientes no desenvolvimento de atividades que requeiram leitura ou escrita, pois, ainda, estão no início do processo de alfabetização.

Importa ressaltar que, tanto aos alunos iniciantes quanto aos demais, as professoras dispensam o acompanhamento individualizado. Acredito que essa prática tem feito uma grande diferença no processo de ensino aprendizagem. Esse acompanhamento estabelece a aproximação e certa confiança entre aluno-professora. Percebi que há uma atitude positiva das professoras em relação aos alunos, elas acreditam que eles podem aprender, tanto que, o ciclo de alfabetização se concretiza nas escolas multisseriadas que pesquisei, ou seja, ao final do 3º os alunos estão alfabetizados.

A prática das professoras não demonstraram rupturas ou transgressões ao paradigma seriado urbano, mas em alguns aspectos, suas iniciativas representam certo afastamento a esse paradigma, há um matiz dessa transgressão. Portanto, fui levada a concluir que há continuidades e indicativos da possibilidade de rupturas a esse paradigma, no desenvolvimento do trabalho docente na escola multisseriada.

Considerando-se os aspectos de ordem material e estrutural e às questões relacionadas à maneira como os professores desenvolvem o seu trabalho, pode-se dizer que, ainda, há muito para ser feito a fim de se transformar a escola rural (multi) seriada em uma Escola que seja de fato do Campo.

Nesse sentido, por meio deste estudo, compreendi que urge a construção de novos olhares a escola multisseriada. Olhares que nos levem a problematizar as práticas educativas, ainda fortemente influenciadas pelo paradigma moderno. Precisamos sair do piso intermediário e descer aos porões, a fim de saber onde estão enraizadas nossas práticas, assim como propõe Veiga-Neto (2012), para então, do sótão nos lançarmos a voos imaginários e construirmos uma práxis mais criativa.

Nessa perspectiva, Freire (2014) ensinou que se voltando sobre si mesma, por meio da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se vá tornando crítica. Quanto mais nos assumimos como estamos sendo e percebemos as razões de ser de porque estamos sendo assim, mais nos tornamos capazes de mudar, de promover-nos do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica.

Urgem, também, novos olhares para a formação de professores, baseada numa relação dialógica, que tenha como ponto de partida e de chegada as experiências e as práticas docentes. Uma formação que considere a dimensão humana, histórica e política do ensino, que supere a formação centrada na dimensão técnica e na racionalização, influenciada pelo paradigma da modernidade iluminista, em que o saber é construído por especialistas e não pelos professores.

É necessário ultrapassar as contraposições entre série e multissérie, estas perderam o sentido. A seriação do conhecimento levou a uma compreensão disciplinar, hierárquica e linear dos conhecimentos e dos processos de ensinar-aprender, deixa fora a riqueza e a complexidade inerente à produção do conhecimento (ARROYO, 2010).

Embora as mudanças observadas durante a pesquisa sejam positivas, ainda, precisamos avançar muito a fim de superar o paradigma da seriação, dos currículos fragmentados, homogeneizadores e descontextualizados e, construir uma escola que atenda às peculiaridades dos sujeitos do campo.

Uma escola que supere as visões negativas do campo. Uma escola que respeite os tempos humanos, as vivências, os saberes e as identidades do campo. A escola que foi possível nos diferentes tempos humanos de Arroyo, onde de seis a dez anos ele viveu a experiência escolar com a turma dos menores, da infância, e de dez a 14 anos com a turma dos maiores, da adolescência, sem que ninguém dissesse a ele que se tratava de uma escola multisseriada. Uma escola que também é possível nestes tempos.

Precisamos encontrar outra maneira de trabalhar em educação, fugindo do velho modelo tecnicista, da pedagogia transmissiva, da sequência de conteúdos preestabelecidos e de disciplinas estanques. Como propôs Moraes (1997) é preciso construir um novo paradigma educacional, que considere a interconectividade dos problemas educacionais, o que exige uma visão sistêmica da realidade e que impõe, a nós, a tarefa de superar a compartimentação por integração, desarticulação por articulação, descontinuidade por continuidade, tanto na parte teórica quanto na práxis da educação.

Para não concluir, gostaria de enfatizar a necessidade de outros olhares as escolas multisseriadas, olhares que sob as mais variadas lentes busquem novas dimensões e enxerguem os mais diferentes ângulos de seus cotidianos. Nesse sentido, externo meu desejo de que muitas pesquisas, ainda sejam realizadas e que, os estudos que já foram produzidos sobre elas sejam disseminados e consigam provocar políticas públicas que visem à transformação dessas escolas. Consigam também alcançar aos formadores, aos professores e outros profissionais que de alguma forma estejam envolvidos com a multissérie, despertando os olhares desses profissionais sobre o seu próprio trabalho, inserindo-o em contextos sociais, políticos e econômicos mais amplos.

Encerro essas considerações com o desejo de ter contribuído com os estudos acerca das escolas multisseriadas e que este trabalho, também possa despertar novos olhares sobre o trabalho docente nessas escolas.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Nilza Cristina Gomes de. **Práticas pedagógicas de professores em classes multisseriadas**: uma contribuição para a atuação docente no ciclo de alfabetização. Tese (Doutorado). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, 2010. Disponível em <http://repositorio.unesp.br/handle/11449/101558>. Acesso em 09/06/2015.

ARAÚJO, Marivaldo Praseres de. **A organização do trabalho pedagógico em escolas multisseriadas no município de Cametá**. Dissertação de Mestrado. UFPA, Belém, 2012.

ARROYO, Miguel; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Por uma educação do campo**. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

ARROYO, Miguel G. Políticas de formação de educadores (as) do campo. In: **Cadernos Cedes**, vol. 27, n.72. Campinas, SP: CEDES, maio/agosto. 2007.

\_\_\_\_\_. Escola: terra de direito. In: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; HAGE, Salomão Mufarrej (Org.). **Escola de direito: reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. (Coleção Caminhos da Educação do Campo; 2).

\_\_\_\_\_. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

\_\_\_\_\_. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. 14ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

ATTA, Dilza. Escola de classe multisseriada: reflexões a partir de relatório de pesquisa. In: **Programa de apoio ao desenvolvimento da educação municipal (PRADEM). Escola de classe multisseriada**. Universidade Federal da Bahia; Fundação Clemente Mariani, 2003. (Série Grupos de Estudo, nº 1, 28 p.).

AZZI, Sandra. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8ª. Edição. São Paulo: Cortez, 2012.

BARROS, Oscar Ferreira *et al.* Retratos de realidade das escolas do campo: multissérie, precarização, diversidade e perspectivas. In: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; HAGE, Salomão Mufarrej (Org.). **Escola de direito: reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. (Coleção Caminhos da Educação do Campo; 2)

BARROS, Oscar Ferreira. Classes multisseriadas em escola rural-ribeirinha: a práxis pedagógica de uma educadora. In: OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de (Org.), **Caderno de atividades pedagógicas em educação popular**. Nº 1, Belém: CCSE-UEPA, 2004.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Último acesso em 11/11/2016.

BRASIL. **Planejando a próxima década: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação**. Ministério da Educação, 2014. Disponível em: [http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne\\_conhecendo\\_20\\_metas.pdf](http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf). Último acesso em: 14/01 2016.

BRASIL. **Projovem campo - saberes da terra**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/par/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/17441-projovem-campo-saberes-da-terra-novo>. Último acesso em 10/01/2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: Educação matemática do campo**. Brasília: MEC, SEB, 2014.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: currículo no ciclo de alfabetização : perspectiva para uma educação do campo : educação do campo**. Unidade 01. Brasília : MEC, SEB, 2012.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: Educação matemática do campo**. Brasília: MEC, SEB, 2014.

BRASIL. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização**. Caderno de Apresentação. Brasília: MEC, SEB, 2015.

CAETANO, Vivianne Nunes da Silva. **Educação do campo em Breves/PA: prática pedagógica em classe multisseriada**. Dissertação de Mestrado. UEPA, Belém 2013.

CALDART, Roseli Salete. Elementos para a construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo. *In*: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de. **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo** (Org.). Brasília, DF: Articulação Nacional “Por Uma Educação do Campo”, 2004.

CALDART, Roseli Salete. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. *In*: **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. *In*: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 10. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

CARDOSO, Maria Angélica; JACOMELI, Maria Regina Martins. **Estado da arte acerca das escolas multisseriadas**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, número especial, p.174-193, maio, 2010. Disponível: em

<https://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/histedbr/article/view/5476>. Acesso em 02 jul. 2015.

CARDOSO, Tereza Maria Rolo Fachada Levy. **As luzes da educação: fundamentos, raízes históricas e práticas das aulas régias no Rio de Janeiro: 1759- 1834**. Tese (Doutorado em História Social) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1998.

Colleção das Leis do Império do Brasil – 1824. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1886, p. 32 (Publicação Original). Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/publicacoes/doimperio>. Acesso em: 22/01/2017.

Colleção das Leis do Império do Brasil – 1827. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, Página 71 Vol. 1 pt. I (Publicação Original), disponível em [http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei\\_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html](http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html). Acesso em: 11/01/2017.

Colleção das Decisões do Imperio do Brazil – 1825 – Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1885, p. 112. Disponível em <http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/publicacoes/doimperio/colecao2.html>. Acesso em 11/01/2017.

CORRÊA, Mayra da Silva. **A prática avaliativa no ciclo da infância: um estudo em escolas multisseriadas**. Dissertação de Mestrado. UFPA, Belém, 2014.

CORRÊA, Izete Magno. Ressignificando o programa escola ativa (PEA): caminhos e implantação. Dissertação de Mestrado. UFPA, Belém, 2014.

FERNANDES, Bernardo; CERIOLI, Paulo; MOLINA, Mônica. Primeira Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo”: texto preparatório. *In*: ARROYO, Miguel; CALDART, Roseli; MOLINA, Mônica. **Por uma Educação do Campo** (Org.). 5ª. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 49ª. Edição – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 58ª. Ed. revisada e atualizada. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FRIGOTTO, G. O Enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. *In*: FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. São Paulo: Cortez, 1991.

GERONE JÚNIOR, Acyr de. **A Ação pedagógica de professores ribeirinhos da Amazônia em sua relação com a concepção freireana de educação: um estudo do projeto escola açaí em Igarapé-Miri-PA**. Dissertação de Mestrado. UFPA, Belém, 2012.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. Novos sentidos para a ciência. *In*: GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2008. (Coleção docência em formação. Série saberes pedagógicos/coordenação Antonio Joaquim Severino, Selma Garrido Pimenta).

GONÇALVES, Gustavo Bruno Bicalho; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; RIBEIRO, Vândiner. Programa escola ativa: um pacote educacional ou uma possibilidade para a escola do campo? *In*: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; HAGE, Salomão Mufarrej (Org.). **Escola de direito: reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. (Coleção Caminhos da Educação do Campo; 2).

GUIMARÃES, Waldenira Santos. **Programa pró-letramento: a formação continuada de professores nas escolas multisseriadas do campo no Planalto em Santarém/PA**. Dissertação de Mestrado. UEPA, Belém, 2011.

HAGE, Salomão Mufarrej. **Educação do campo, legislação e implicações na gestão e nas condições de trabalho de professores das escolas multisseriadas**. *In*. 2º Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação, 2011, São Paulo. V.1.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Retratos da realidade das escolas multisseriadas no Pará**. Belém: Gutemberg, 2005.

\_\_\_\_\_. **Transgressão ao paradigma da (multi) seriação como referência para a construção da escola pública do campo**. *Educ. Soc. Campinas*, v. 35, nº 129, p. 1165-1182, out-dez, 2014.

IMBERNÓN, Francisco. **Qualidade do ensino e formação do professorado: uma mudança necessária**. Tradução: Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Cortez, 2016.

JUNGUES, Débora de Lima Velho. **A Organização de uma classe multisseriada de Novo Hamburgo/RS inserida no programa escola ativa**. *Rev. Ibero-Americana de estudos em educação*, v. 8, nº 1. São Paulo, 2013. Disponível em <http://seer.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/6476>. Acesso em 10/06/2015.

LAVILLE, Christian; DIONE, Jean. **A Construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Trad. Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artmed, 1996.

LIMA, Natamias Lopes de. **Saberes culturais e modos de vida de ribeirinhos e sua relação com o currículo escolar: um estudo no município de Breves/PA**. Dissertação de Mestrado. UFPA, Belém, 2011.

LIMA, Armanda Coelho de Souza; FIGUEIRA, Maria do Rosário Souza. **O Trabalho docente nas escolas multisseriadas do campo**. João Pessoa, 2011. Disponível em: <http://ieppepcb2011.xpg.uol.com.br/conteudo/GTs/GT%20-%2002/07.pdf>. Acesso em 09/06/2015.

LÜDKE, Menga. ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.



MACIEL, Rogério Andrade; FREITAS, Renan; SILVA, Tatiana de Sousa. **Complexo temático: uma abordagem de Freire e Pistrak na formação em rede da secretaria municipal de educação em Bragança – Pará.** Anais do VIII Colóquio Internacional Paulo Freire, Educação como Prática da Liberdade: saberes, vivências e (re) leituras em Paulo Freire. Recife, 19 a 21 de setembro de 2013.

MANACORDA, Mário. **História da Educação: da antiguidade aos nossos dias.** 11ª. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; MARTINS, Lígia Márcia. **Contribuições gerais para o trabalho pedagógico em salas multisseriadas.** Rev. Nuances: estudos sobre Educação, v. 25, nº. 1. Presidente Prudente (SP), jan/abril, 2014. Disponível em <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/2725/2526>. Acesso em 09/06/2015.

MOLINA, Mônica Castagna. Possibilidades e limites de transformações das escolas do campo: reflexões suscitadas pela Licenciatura em Educação do Campo – UFMG. In: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Aracy Alves, (Org.). **Educação do campo: desafios para a formação de professores.** 2ª. Edição. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. (Coleção Caminhos da Educação do Campo; 1).

MORAES *et al.* Transgredindo o paradigma (multis)seriado nas escolas do campo. In: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; HAGE, Salomão Mufarrej (Org.). **Escola de direito: reinventando a escola multisseriada.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. (Coleção Caminhos da Educação do Campo; 2).

MORAES, Maria Cândida. **O Paradigma educacional emergente.** 7ª. Ed. Campinas, SP: Papyrus, 1997. (Coleção Práxis).

MOURA, Terciana Vidal; SANTOS, Fábio Josué Souza dos. **A Pedagogia das classes multisseriadas: uma perspectiva contra-hegemônica às políticas de regulação do trabalho docente.** Rev. Debates em Educação, vol. 4, nº7. Maceió, jan/jul, 2012. Disponível em <http://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/viewFile/658/403>. Acesso em 02/01/2016.

NISKIER, Arnaldo. **Educação Brasileira: 500 anos de História.** Rio de Janeiro: FUNARTE, 2001.

NÓVOA. Antonio. **Os Professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno; FRANÇA, Maria do Perpétuo Socorro Avelino; SANTOS, Tânia Regina Lobato (Orgs.). **Educação em classes multisseriadas na Amazônia: singularidade, diversidade e heterogeneidade.** Vols. I e II. Belém: Eduepa, 2011.

PISTRAK, Moisey. **Fundamentos da escola do trabalho.** São Paulo: Expressão Popular, 2002.

SANTOS, Fábio Josué Souza dos Santos; MOURA, Terciana Vidal. Políticas educacionais, modernização pedagógica e racionalização do trabalho docente: problematizando as representações negativas sobre as classes multisseriadas. *In*: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; HAGE, Salomão Mufarrej (Org.). **Escola de direito: reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. (Coleção Caminhos da Educação do Campo; 2).

SECO, Ana Paula Seco; AMARAL, Tania Conceição Iglesias do. **Marquês de pombal e a reforma educacional brasileira**, 2016. Disponível em [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/periodo\\_pombalino\\_intro.html](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/periodo_pombalino_intro.html). Acesso em 17/01/2017.

SILVA, Hellen do Socorro de Araújo. **Programa escola ativa: política de formação continuada de professores de escolas multisseriadas e seus impactos no cotidiano da sala de aula**. Dissertação de Mestrado. UEPA, Belém, 2011.

SHIGUNOV NETO, Alexandre; MACIEL, Lizete Shizue Bomura. **Formação de professores: passado, presente e futuro**. São Paulo: Cortez, 2011.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 6ª. Ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2008.

TEIXEIRA, Lúcia Helena G. Políticas públicas de educação e mudança nas escolas: um estudo da cultura escolar. *In*: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Marisa R. T. **Política e trabalho na escola: administração dos sistemas públicos de educação básica**. 2ª. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

TERUYA, Teresa *et al.* **Classes multisseriadas no Acre**. Rev. Bras. Estudos Pedagógicos, Brasília, vol. 94, n. 237, p. 564-584, Mai./Ago. 2013. Disponível <http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v94n237/a11v94n237.pdf>. Acesso em 09/06/15.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELOS, Celso. **Planejamento: projeto de ensino- aprendizagem e projeto político pedagógico**. 10 ed. São Paulo, SP: Libertard, 2002.

VEIGA-NETO, Alfredo. **É Preciso ir aos porões**. Revista Brasileira de Educação, v. 17 n. 50, maio-ago. 2012.

VIANA, Luana Costa. **Educação do campo e saúde: refletindo sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais e sua relação com o currículo de uma escola multisseriada do município de Marapanim-Pará**. Dissertação de Mestrado. UFPA, Belém, 2010.

XIMENES-ROCHA, Solange Helena; COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa. **A Organização do espaço e do tempo escolar em classes multisseriadas: na contramão da legislação**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, nº 50 (especial), p. 90-98, maio, 2013. Disponível em:

<https://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/histedbr/article/view/5476>. Acesso em 02/07/15.

ZOTTI, Solange Aparecida. **Sociedade, Educação e Currículo no Brasil: dos jesuítas aos anos de 1980**. Campinas: Autores Associados, 2004.

## APÊNDICE A: ROTEIRO DE ENTREVISTA



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ  
 PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
 CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E EDUCAÇÃO  
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO

### ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM DOCENTE DE TURMA MULTISSERIADA

Identificação: Nome, idade, escola onde trabalha, quantidade de alunos, faixa etária dos alunos, formação, tempo de atuação docente na multissérie.

1. Em que níveis ou modalidades de ensino você já atuou?
2. Você prefere trabalhar com a série ou com a multissérie? Por quê?
3. De que formações você tem participado ultimamente? De que forma elas tem contribuído para o desenvolvimento do seu trabalho em turma multisserida?
4. O que você pensa sobre o trabalho docente em turmas multisseriadas?
5. Você enfrenta alguma dificuldade no desenvolvimento do seu trabalho? Qual/Quais?
6. Você recebe alguma orientação para o desenvolvimento do seu trabalho? De quem? Com que frequência?
7. Essas orientações ajudam no planejamento e desenvolvimento do seu trabalho? Como você planeja o seu trabalho? Que fatores você considera no processo de planejamento e avaliação da aprendizagem? (Idade, realidade, interesses, necessidade dos alunos etc.).
8. Que materiais (teóricos, metodológicos) você utiliza no planejamento do seu trabalho?
9. A partir de que fatores o currículo e os conteúdos de ensino são organizados? (Idade, realidade, interesses, necessidade dos alunos etc.).
10. Os alunos participam da construção do currículo e organização dos conteúdos? Como?
11. O que você faz para conhecer a realidade, os interesses e necessidades dos alunos? Esses aspectos são articulados às suas aulas? Como?
12. Você considera o diálogo com os alunos importante ao desenvolvimento do seu trabalho? Por quê? Você estabelece diálogo com os alunos? Que ações você desenvolve nesse sentido?
13. Como você organiza o tempo e o espaço da sala de aula considerando a heterogeneidade dos alunos?
14. Você está satisfeito com as condições materiais e estruturais nas quais desenvolve o seu trabalho? Por quê?

## APÊNDICE B: ROTEIRO DE ENTREVISTA



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO

### ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

Identificação: Nome, idade, local de trabalho, formação, atuação docente, tempo de atuação na coordenação.

1. Em que níveis ou modalidades de ensino você já atuou?
2. Já foi docente em turma multisseriada? Quanto tempo?
3. O que você pensa sobre o trabalho docente em turmas multisseriadas?
4. Quantas escolas e professores você acompanha?
5. Você enfrenta alguma dificuldade para desenvolver o seu trabalho? Qual/Quais?
6. Como é realizado esse acompanhamento? Com que frequência?
7. Que orientações são dadas aos professores de turmas multisseriadas com relação ao planejamento, construção do currículo, seleção de conteúdos, organização do tempo e espaço da sala de aula?
8. Os (as) professores (as) tem considerado essas orientações no planejamento e desenvolvimento do seu trabalho?
9. Que materiais teóricos-metodológicos são disponibilizados aos professores para o desenvolvimento do seu trabalho?
10. Os professores da multissérie falam sobre as suas dificuldades em relação ao ensino? Quais são as mais frequentes?
11. Existem momentos de formação continuada? Quais são as temáticas abordadas? Como elas são definidas?
12. Como você avalia o trabalho dos professores da multissérie?

## APÊNDICE C: ROTEIRO DE ENTREVISTA



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ  
 PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
 CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E EDUCAÇÃO  
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO

### ROTEIRO DE ENTREVISTA COM TUTOR DA ESCOLA DA TERRA

Identificação: Nome, idade, local de trabalho, formação, tempo de atuação como docente.

1. Em que níveis ou modalidades de ensino você já atuou?
2. Já foi docente em turma multisseriada? Quanto tempo?
3. Trabalha em outro lugar? Em que área?
4. Quanto tempo está na Tutoria do Programa Escola da Terra?
5. Quais as principais linhas de atuação desse programa?
6. O que você pensa sobre o trabalho docente em turmas multisseriadas?
7. Quantos professores (as) você acompanha?
8. Você enfrenta alguma dificuldade para fazer o acompanhamento dos professores? Qual/Quais? Como é realizado esse acompanhamento? Com que frequência?
9. Que orientações são dadas aos professores de turmas multisseriadas com relação organização do currículo, conteúdos, organização do tempo e espaço da sala de aula e processos avaliativos?
10. Que materiais teóricos-metodológicos são disponibilizados aos professores para o desenvolvimento do seu trabalho?
11. Os (as) professores (as) tem considerado essas orientações no planejamento e desenvolvimento do seu trabalho?
12. Os professores da multissérie falam sobre as suas dificuldades em relação ao ensino? Quais são as mais frequentes?



Universidade do Estado do Pará  
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação  
Centro de Ciências Sociais e Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Tv. Djalma Dutra S/N –Telégrafo  
[www.uepa.com.br](http://www.uepa.com.br)