

UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ

REGINA BONAT PIANOVSKI

**ENSINO E APRENDIZAGEM EM ESCOLAS RURAIS
MULTISSERIADAS E AS CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA
HISTÓRICO-CULTURAL E DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA**

CURITIBA

2017

REGINA BONAT PIANOVSKI

**ENSINO E APRENDIZAGEM EM ESCOLAS RURAIS
MULTISSERIADAS E AS CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA
HISTÓRICO-CULTURAL E DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação - Doutorado em Educação - da Universidade Tuiuti do Paraná - UTP, como requisito parcial ao título de Doutor em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Antônia de Souza

CURITIBA

2017

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

P581 Pianovski, Regina Bonat.

Ensino e aprendizagem em escolas rurais multisseriadas e as contribuições da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica/ Regina Bonat Pianovski; orientadora Prof^a. Dra. Maria Antônia de Souza.
225f.

Tese (Doutorado) – Universidade Tuiuti do Paraná Curitiba, 2017.

1. Ensino e aprendizagem. 2. Escolas multisseriadas.
3. Psicologia histórico-cultural. 4. Pedagogia histórico-crítica. 5. Educação do campo. I. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação / Doutorado em Educação. II. Título.

CDD 371.00917348162

TERMO DE APROVAÇÃO

REGINA BONAT PIANOVSKI

Ensino e aprendizagem em escolas rurais multisseriadas e as contribuições da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica

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

Curitiba, 7 de abril de 2017.

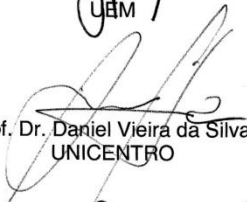

Orientadora: Profa. Dra. Maria Antônia de Souza
Universidade Tuiuti do Paraná
Programa de Pós-Graduação, Mestrado em Educação

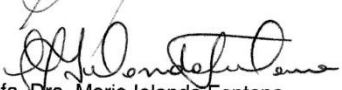
Membros da banca:


Profa. Dra. Maria Antônia de Souza
Presidente da Banca


Profa. Dra. Salomão Antonio Murarj Hage
UFPA


Profa. Dra. Adriana de Fatima Franco
UEM


Prof. Dr. Daniel Vieira da Silva
UNICENTRO


Profa. Dra. Maria Iolanda Fontana
UTP

Dedico este trabalho à memória da minha mãe Maria Aparecida Marques Bonat, que, dotada de uma inteligência e sabedoria ímpar, foi a grande incentivadora da minha trajetória profissional.

AGRADECIMENTOS

Agradeço de forma especial a minha orientadora professora Doutora Maria Antônia de Souza que, de forma incansável, orientou a pesquisa. Sinto-me privilegiada por conviver com o exemplo de profissional ética e comprometida com a educação brasileira que ela representa. Obrigada por sua dedicação.

À professora Doutora Adriana Franco pela disponibilidade e excelentes contribuições à pesquisa.

Ao professor Doutor Salomão Mufarrej Hage por participar da banca de defesa e enriquecer o momento com suas observações, conhecimentos e experiências.

Ao professor Doutor Daniel Silva por suas análises e reflexões que muito contribuíram para a pesquisa.

Aos meus colegas de doutorado e demais professores do Curso de Pós-Graduação em Educação da UTP, com quem compartilhei estes anos de vida acadêmica.

À equipe da Secretaria de Educação de Cerro Azul por autorizar a realização da pesquisa nas escolas rurais multisseriadas do município.

Aos professores e professoras das escolas rurais multisseriadas de Cerro Azul por permitirem meu acesso aos seus espaços de trabalho na realização da pesquisa. A vocês dedico meu respeito e admiração por desenvolverem um trabalho no qual acreditam e com um esforço desmedido para fazê-lo com qualidade.

Aos alunos e alunas das escolas rurais multisseriadas de Cerro Azul para quem dedico os resultados da investigação, no intuito de contribuir para sua formação escolar.

À professora Doutora Neyre Silva, amiga e companheira de docência, obrigada pelos estudos, pelos materiais compartilhados e pelo carinho e disponibilidade em discutir os temas pertinentes à pesquisa.

Aos pesquisadores do NUPECAMP, companheiros de estudo e trabalho, com os quais muito aprendi.

Às amigas que conquistei na caminhada acadêmica: Rosana Aparecida da Cruz, Camila Castiliano Pereira, Valdirene Manduca de Moraes, Rita Machado, Fabiana Aparecida Franco Rodrigues, Rosângela Cristina Rosinski Lima.

À minha família, minha grande riqueza: meu marido João Carlos, minhas filhas Patrícia e Manoela, meus genros José Roberto e Hugo, meus amados netos Guilherme e Vitor Hugo, por respeitarem meus momentos de estudo e trabalho.

Ao meu querido pai João Acyr Bonat, pelo amor e incentivo. Você sempre foi grande exemplo para mim.

À professora Maria Auxiliadora Cavazotti pela revisão deste texto.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, pelo financiamento da pesquisa.

Gosto de ser gente porque a História em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades e não de determinismo. [...]. Afinal minha presença no mundo não é de quem se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da História.

(Paulo Freire, 2005)

RESUMO

A pesquisa dá visibilidade a um contexto específico da escola pública brasileira, ainda pouco pesquisado, as escolas multisseriadas localizadas no campo. Pretende-se compreender como o processo de ensino e aprendizagem, nessa especificidade, pode ser potencializado tomando as vivências da vida no campo como contexto e conteúdo da aprendizagem. O objetivo geral consiste na análise do processo de ensino e aprendizagem em sala de aula, em relação aos determinantes externos e internos que contribuem para concretizar a vivência das escolas multisseriadas. O *lôcus* da pesquisa empírica foram duas escolas multisseriadas localizadas em um município da Região Metropolitana de Curitiba, onde realizaram-se observações e entrevistas. O desenvolvimento da pesquisa se orienta por uma perspectiva materialista histórica dialética, tendo como conceitos centrais: escola pública, ensino e aprendizagem, Educação do Campo e Educação Rural. O processo de ensino e aprendizagem é analisado segundo os aportes teóricos da psicologia histórico-cultural, no que tange à aprendizagem e à formação dos conceitos científicos e pela pedagogia histórico-crítica que preconiza o acesso ao saber historicamente acumulado pela humanidade. As teorias referidas permitiram pensar um processo de ensino e aprendizagem voltado para a formação humana. O estudo também evidencia alguns marcos constitutivos da escola pública e uma breve contextualização do campo no Brasil, apontando a presença de duas concepções teóricas antagônicas quanto à concepção do campo e dos povos do campo, a saber: a Educação do Campo e a Educação Rural. Os resultados da pesquisa mostram que: 1- existem vários fatores que servem de obstáculo ao desenvolvimento do potencial educativo nas escolas multisseriadas, dentre eles, as políticas públicas de âmbito nacional, estadual e municipal; a formação inicial e continuada dos professores; o projeto político-pedagógico das escolas, subordinado às decisões da Secretaria de Educação municipal; a concepção de Educação Rural; 2- dentre os elementos que favorecem o ensino nas escolas multisseriadas destacam-se o vínculo do professor com a escola e a comunidade; as condições do aluno; a participação da comunidade; 3- a apropriação de conhecimentos científicos depende de um trabalho vinculado ao campo, que considere a prática social dos alunos. 4- a formação continuada dos professores carece de estudos sobre as especificidades do campo, de modo que os professores possam trocar experiências e construir sua docência como professores das escolas do campo; 5- as análises dos dados da pesquisa, além de confirmarem o potencial educativo das escolas multisseriadas, apontam que, para a efetivação deste potencial, há que se pensar numa outra forma de organização escolar que se contraponha à multisseriação como junção de séries, e contemple momentos de trabalho tanto individual como coletivo, vinculados à prática social dos alunos, instrumentalizando-os para pensar a realidade vivenciada.

Palavras-chave: Ensino e aprendizagem. Escolas multisseriadas. Psicologia Histórico-Cultural. Pedagogia Histórico-Crítica. Educação do Campo.

ABSTRACT

This research presents the multigraded schools on countryside, a scenario of a Brazilian public school. Its purpose is to understand how to maximize education and learning processing, considering life experience on countryside as learning content and environment. The objective is to analyze the process of teaching and learning in classroom related to internal and external factors that contribute to realize the experience of multigraded schools. The empirical research took place at two multigraded schools on the metropolitan zone of Curitiba with observational study and interviews. This study is oriented by a dialectical and historical materialism perspective with central concepts: public school, teaching-learning process, Rural Education and Countryside Education. The teaching-learning process is analyzed per theoretical contributions from historical-cultural psychology regarding to learning and development of scientific concepts; from historical-critical pedagogy, that recommends the access to historically accumulated knowledge by humanity. These theories suggest a teaching- learning process oriented by human development. The study also emphasizes constitutive milestones of public school and a contextualization of countryside in Brazil, appointing two conflicting theoretical concepts: Rural Education and Countryside Education. The results show: 1- there are several obstacles to educational potential on multigraded schools like public policies from national, state and municipal context; initial and continuous teacher training; political- pedagogical project that are subordinated to Municipal Department of Education; the concept of rural education; 2 – the relationship among teacher, school and community stand out among components that help the teaching process on multigraded schools; student conditions; community involvement; 3- the appropriation of scientific knowledge depends on a fieldwork with a social practice from students; 4 – continuous teacher training needs study about countryside features, to exchange experiences with other teachers and to build their own teaching as teachers of countryside schools; 5 – data analysis from this research confirm the educational potential of multigraded schools. To reinforce this potential its necessary to think about a school organization that can oppose to multigraded as merger of series, and contemplate individual and collective tasks, associated with social practice from students providing tools to think about experienced reality.

Keyword: Teaching-learning process. Multigraded schools. Historical-Cultural Psychology. Historical-Critical Pedagogy. Countryside Education.

RÉSUMÉ

La recherche donne de la visibilité à un contexte spécifique de l'école publique brésilienne, encore peu recherché, les écoles multigrades situées à la campagne. On vise à comprendre comment le processus d'enseignement et d'apprentissage, concernant cette spécificité, peut être amélioré en prenant les expériences de la vie à la campagne comme contexte et contenu de l'apprentissage. L'objectif général est d'analyser le processus d'enseignement et d'apprentissage en classe, par rapport aux déterminants externes et internes qui contribuent à la réalisation de l'expérience des écoles multigrades. La recherche empirique a eu lieu dans deux écoles multigrades situées dans une municipalité dans la région métropolitaine de Curitiba, où des observations et des entrevues ont été réalisées. Le développement de la recherche est guidé par une perspective matérialiste historique dialectique, ayant pour concepts centraux : l'école publique, l'enseignement et l'apprentissage, l'Éducation à la Campagne et l'Éducation Rurale. Le processus d'enseignement et d'apprentissage est analysé en fonction des apports théoriques de la psychologie historico-culturelle à l'égard de l'apprentissage et de la formation des concepts scientifiques et par la pédagogie historico-critique qui prône l'accès au savoir historiquement cumulé par l'humanité. Les théories ci-dessus ont permis de penser à un processus d'enseignement et d'apprentissage axé sur la formation humaine. L'étude montre également certains cadres constitutionnels de l'école publique et un bref aperçu de la campagne au Brésil, ce qui indique la présence de deux points de vue théoriques concurrents sur la conception de la campagne et des gens de la campagne, à savoir : l'Éducation à la Campagne et l'Éducation Rurale. Les résultats de la recherche montrent que: 1- il y a plusieurs facteurs qui servent de barrière au développement du potentiel éducatif dans les écoles multigrades, parmi eux, les politiques publiques de niveaux national, étatique et municipal; la formation initiale et continue des enseignants ; le projet politico-pédagogique des écoles, sous réserve des décisions du Secrétariat d'Éducation municipal ; la conception de l'Éducation Rurale; 2- parmi les éléments qui favorisent l'enseignement dans les écoles multigrades se démarquent la relation de l'enseignant avec l'école et la communauté; les conditions de l'élève ; la participation communautaire; 3- l'appropriation des connaissances scientifiques dépend d'un travail lié au champ qui tienne en compte la pratique sociale des élèves ; 4- la formation continue des enseignants manque d'études sur les spécificités de la campagne leur permettant d'échanger leurs expériences et de construire leur enseignement en tant qu'enseignants des écoles de la campagne ; 5- les analyses des données de recherche, en plus de confirmer le potentiel éducatif des écoles multigrades, soulignent que, pour la réalisation de ce potentiel, nous devons penser à une autre forme d'organisation scolaire qui contrecarre les écoles multigrades comme jonction de classes et qui prévoit des moments de travail aussi bien individuel que collectif, liés à la pratique sociale des élèves, en leur fournissant des outils pour penser à la réalité vécue.

Mots-clés : Enseignement et apprentissage. Écoles multigrades. Psychologie-Historico-Culturelle. Pédagogie Historico-Critique. Éducation à la Campagne.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – ESCOLAS LOCALIZADAS NO CAMPO NA RMC.....	35
QUADRO 2 – MUNICÍPIOS DA RMC COM ESCOLAS MULTISSERIADAS.....	36
QUADRO 3 – ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NO TRABALHO DE CAMPO.....	40
QUADRO 4 – MUNICÍPIOS QUE COMPÕEM A RMC.....	42
QUADRO 5 - PENSAMENTO SINCRÉTICO	68
QUADRO 6 - PENSAMENTO POR COMPLEXOS	69
QUADRO 7 - PEDAGOGIAS CONTEMPORÂNEAS	79
QUADRO 8 – ORGANIZAÇÃO DOS CICLOS DE FORMAÇÃO HUMANA	95
QUADRO 9 – DISPUTAS PARADIGMÁTICAS.....	105
QUADRO 10 – ELEMENTOS ESTRUTURANTES DOS MODELOS DE AGRICULTURA EM DISPUTA	111
QUADRO 11 – EDUCAÇÃO RURAL X EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	113
QUADRO 12 – MARCOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA.....	122
QUADRO 13 – EDUCAÇÃO RURAL E A LEGISLAÇÃO DE ENSINO	127
QUADRO 14 - BRASIL: NÚMERO DE TURMAS MULTISSERIADAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM 2015.....	131
QUADRO 15 – NÚMERO DE TURMAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO PARANÁ EM 2015	134
QUADRO 16 – NÚMERO DE TURMAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA NA RMC EM 2015	135
QUADRO 17 - PROGRAMAS DE GOVERNO PARA A EDUCAÇÃO	151
QUADRO 18 – PROJETOS CONVENIADOS NA RMC	155

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – REGIÃO METROPOLITANA DE CURITIBA.....	33
FIGURA 2 – REGIÕES METROPOLITANAS NO PARANÁ	34
FIGURA 3 - ESCOLA MULTISSERIADA EM BOCAIÚVA DO SUL	37
FIGURA 4 - ESCOLA MULTISSERIADA EM RIO BRANCO DO SUL	37
FIGURA 5 – ESCOLA MULTISSERIADA EM CERRO AZUL.....	38
FIGURA 6 - ESCOLAS MULTISSERIADAS EM TIJUCAS DO SUL	38
FIGURA 7 - CERRO AZUL	39
FIGURA 8 – ACESSO AO MUNICÍPIO DE CERRO AZUL	45
FIGURA 9 – ESCOLA RURAL MUNICIPAL DE BOCAINA.....	47
FIGURA 10 - ESPAÇO INTERNO DA ESCOLA	48
FIGURA 11 – ESPAÇO EXTERNO DA ESCOLA	49
FIGURA 12 – ESCOLA RURAL MUNICIPAL DE GUARAIPOS.....	50
FIGURA 13 – ENTORNO DA ESCOLA GUARAIPOS	51
FIGURA 14 – ESPAÇO INTERNO DA ESCOLA	52
FIGURA 15 – TURMAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL EM 2015	132
FIGURA 16 – TURMAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA NO PARANÁ EM 2015	134
FIGURA 17 – DETERMINANTES EXTERNOS E INTERNOS DO PROCESSO EDUCATIVO	146
FIGURA 18 – DISTRIBUIÇÃO DE LIVROS DIDÁTICOS PARA AS ESCOLAS LOCALIZADAS NO CAMPO	154
FIGURA 19 – OS ALUNOS	163
FIGURA 20 – SALA DE AULA NA ESCOLA DE GUARAIPOS	165
FIGURA 21 – ATIVIDADES ESCOLARES.....	166
FIGURA 22 – SALA DE AULA NA ESCOLA DE BOCAINA	167
FIGURA 23 – ORGANIZAÇÃO DA SALA NA ESCOLA DE BOCAINA	167
FIGURA 24 – PROJETO POEMAS	168
FIGURA 25 – CADERNO DE ALUNO I.....	170
FIGURA 26 - CADERNO DE ALUNO II.....	172
FIGURA 27 – PRÁTICA PEDAGÓGICA	177
FIGURA 28 - ORGANIZAÇÃO CURRICULAR.....	183
FIGURA 29 - PROJETO MAQUETES	185
FIGURA 30- CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO RURAL.....	187

FIGURA 31- DETERMINANTES POTENCIALIZADORES DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM.....	190
FIGURA 32 - O CAMPO EM CERRO AZUL.....	192

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	15
1.1	CONSTRUINDO O OBJETO DE PESQUISA	20
1.2	O CONTEXTO DA PESQUISA	32
1.3	O CAMPO DAS ESCOLAS MULTISSERIADAS EM CERRO AZUL.....	41
2	O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM: A CONCEPÇÃO HISTÓRICOCULTURAL E A RELAÇÃO COM AS PEDAGOGIAS VOLTADAS PARA A FORMAÇÃO HUMANA.....	54
2.1	CONTEXTO HISTÓRICO DA PRODUÇÃO DA PSICOLOGIA HISTÓRICO- CULTURAL	55
2.2.	DESENVOLVIMENTO FILOGENÉTICO DO PSIQUISMO	58
2.3	DESENVOLVIMENTO ONTOGENÉTICO DA CONSCIÊNCIA.....	61
2.4.	O PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM E A FORMAÇÃO DE CONCEITOS.....	66
2.5	A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: O PAPEL DA ESCOLA.....	77
2.6	PEDAGOGIA E MOVIMENTO SOCIAL	81
2.6.1	A Pedagogia do Movimento	82
2.6.2	Experiências das escolas itinerantes.....	86
3.	CAMPO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO E AS RELAÇÕES COM A CONCEPÇÃO HISTÓRICO CULTURAL.....	96
3.1	O CAMPO NO BRASIL: A QUESTÃO AGRÁRIA.....	97
3.2	PARADIGMAS EM DISPUTA: A QUESTÃO AGRÁRIA E O CAPITALISMO AGRÁRIO.....	105
3.3	A EDUCAÇÃO DO CAMPO EM CONTRAPOSIÇÃO À EDUCAÇÃO RURAL	113
4	A ESCOLA PÚBLICA NO CAMPO: ENTRE OS INTERESSES DA ELITE E AS DEMANDAS DA POPULAÇÃO.....	118
4.1	A CONSTITUIÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA: PRINCIPAIS ASPECTOS HISTÓRICOS.....	119
4.2	A ESCOLA PÚBLICA ORGANIZADA PARA O CONTEXTO RURAL	124
4.3	PARTICULARIDADES DA ESCOLA PÚBLICA NO CAMPO: ÊNFASE NÀS TURMAS MULTISSERIADAS.....	130

5. O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM EM TURMAS	
MULTISSERIADAS.....	137
5.1 ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NAS CLASSES	
MULTISSERIADAS	137
5.2 DETERMINANTES EXTERNOS E INTERNOS e o processo de ensino e	
aprendizagem.....	143
5.2.1 Arcabouço normativo.....	147
5.2.2 Aspectos políticos.....	151
5.2.3 Aspectos político pedagógicos	158
5.2.4 Fatores sócio-econômico-culturais	160
5.3 O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM: DO PLANEJAMENTO À	
SALA DE AULA.....	161
5.3.1 Educandos e educadores.....	162
5.3.2 A sala de aula.....	164
5.3.3 O material didático.....	169
5.3.4 Planejamento	173
5.3.5 Relação Pedagógica	174
5.4 O CAMPO COMO CONTEÚDO PARA A FORMAÇÃO DOS CONHECIMENTOS	
CIENTÍFICOS.....	176
5.5 TRANSGREDINDO O PARADIGMA SERIADO: PROPOSTAS EDUCATIVAS..	
.....	181
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	194
REFERÊNCIAS.....	199
APÊNDICES.....	208

1 INTRODUÇÃO

Discorrer sobre o nosso objeto de investigação não é tarefa nada fácil, porque nos remete para a compreensão de nosso próprio processo de pesquisa. Por que escolhemos este objeto? O que queremos descobrir? Como chegamos até aqui? Na empreitada de refazer o caminho percorrido pela pesquisa buscamos refletir sobre nossas inquietações e, conseqüentemente, estabelecemos relações com nossa trajetória pessoal e profissional.

Nossa trajetória profissional é marcada por uma necessidade de compreender os processos de aprendizagem e, mais especificamente, de buscar alternativas e caminhos que possam levar as pessoas a superarem suas dificuldades em aprender. Nesse contexto incluímos nossa própria vivência. Fruto de uma educação tradicional, embora obtendo sempre sucesso nos estudos, deparamo-nos com a dificuldade imensa enfrentada ao tentarmos estabelecer uma relação entre os conteúdos aprendidos e o que a vida reivindicava. Desta forma, compreendemos o tamanho da alienação na formação que tivemos e a necessidade urgente de construir uma consciência crítica que auxiliasse a compreensão do mundo e da realidade. A constatação nos permitiu compreender o papel da escola e, mais precisamente, da relação ensino e aprendizagem na formação dos sujeitos.

Por conseguinte, procuramos refletir sobre a educação brasileira e sobre quais as possibilidades de transformação das práticas vigentes rumo a uma educação que priorize a formação crítica e forneça aos sujeitos ferramentas necessárias à compreensão de mundo, de modo a atuar na transformação da própria realidade. Nossa preocupação decorreu, também, das inquietações vivenciadas no atendimento clínico aos alunos que, encaminhados pelas escolas com uma queixa de insucesso escolar, demonstravam que os conteúdos veiculados na sala de aula não lhes possibilitavam construir raciocínios e conhecimentos mais complexos.

No entanto, nossa prática clínica, pautada na Epistemologia Genética de Piaget e em outros autores que comungavam da mesma concepção teórica, não nos permitiu compreender os fenômenos em sua totalidade concreta, mas analisá-los a partir de uma visão fragmentada e, de certa forma, enrijecida. O fenômeno da aprendizagem envolve fatores mais amplos que vão além das teorias biológicas do conhecimento.

Compactuamos com a concepção de que o contexto social é determinante para o desenvolvimento do aprendizado dos indivíduos. Tal constatação ficou evidente na investigação desenvolvida numa escola multisseriada, durante nosso curso de mestrado, em que demonstramos empiricamente que a interação entre os indivíduos de diferentes idades e níveis de conhecimento pode promover situações singulares de aprendizagem a partir do uso de jogos. Nas atividades desenvolvidas na referida escola multisseriada, observamos que as interações entre alunos e professores, favorecidas pelo contexto do jogo, permitem alterações no vínculo com o conhecimento, como também propiciam a construção de novas aprendizagens mediadas e compartilhadas pelos próprios alunos.

Consideramos que a escolha de uma escola multisseriada, localizada no campo como *lócus* da pesquisa, foi determinante para a compreensão da dimensão e da abrangência das questões referentes à escola pública brasileira e à relação ensino e aprendizagem. Ao adentrar em uma escola multisseriada muitas questões emergiram e nos fizeram refletir sobre a invisibilidade dos contextos de ensino a ela pertinente. Como falar em educação brasileira, ou melhor, em escola pública brasileira sem destacar a realidade das escolas multisseriadas localizadas no campo? Em nossa investigação pudemos identificar que sua presença no cenário da educação brasileira é significativa.

Durante a pesquisa de mestrado, com o intuito de compreender a possibilidade de utilização do jogo como uma ferramenta mediadora dos processos de aprendizagem nas escolas multisseriadas, constatamos que o contexto é favorável à construção e apropriação de conhecimentos. A partir de então, construímos outra visão sobre o ensino multisseriado, concordando com Arroyo quando afirma que são as escolas que precisam de outros olhares. Refletir sobre as escolas multisseriadas sob perspectivas diferentes implica em compreendê-las como uma outra forma de relação pedagógica, cujo objeto de conhecimento pode ser apropriado, não de forma fragmentada, e sim de maneira mais abrangente, o que dá mais sentido e significado àquilo que está sendo aprendido. Com certeza há no interior delas uma riqueza de conhecimentos para serem contemplados e proporcionarem situações significativas de ensino e aprendizagem. Relacionando com a teoria de Vigotski, constatamos que o potencial está no compartilhamento da diversidade de saberes e experiências que constituem as turmas multisseriadas que,

dependendo da mediação do professor e dos conteúdos do ensino, será determinante para a maximização do processo de ensino e aprendizagem.

Nosso olhar sobre o contexto pedagógico das escolas multisseriadas nos permitiu compreender que a forma de sua condução está pautada em modelos de ensino urbano, impostos mediante a organização pedagógica, o currículo e os conteúdos priorizados. Tais modelos não permitem explicar a realidade contraditória e não possibilitam estabelecer a relação entre o singular e o universal, tampouco estão orientados para a formação humana.

Os autores da psicologia histórico-cultural, a saber, Vigotski, Luria e Leontiev, nos permitiram analisar o fenômeno educativo sob outra perspectiva, o que implica compreender a relação entre o singular e o universal. O singular refere-se ao sujeito, no caso do objeto de pesquisa, toda a comunidade escolar das escolas multisseriadas; o universal abrange o gênero humano e a apropriação do patrimônio construído historicamente pelo homem na relação que estabelece com a sociedade, o que lhe confere a marca da humanidade. “Está implícito aí que o impedimento dessa apropriação por cada indivíduo o torna ‘marginalizado’, ou como vem sendo denominado ultimamente, ‘excluído’” (OLIVEIRA, 2001, p. 4).

Durante os momentos que passamos na escola multisseriada, interagindo com alunos e com a professora, constatamos que é um espaço de formação humana, capaz de instrumentalizar os alunos a atuarem e questionarem o mundo, desde que isto lhes seja permitido. A multissérie não é em si um contexto limitador, pois se revela num coletivo com experiências diversas quanto à produção da vida, na interlocução entre sujeitos diversos, que permite a construção de muitos conhecimentos. Conhecimentos que devem ser pensados e sistematizados de modo a superar a condição de senso comum pela transformação em conhecimentos científicos universais, os quais permitirão o desenvolvimento da consciência crítica sobre o lugar e a possibilidade de atuar no mundo.

Com os resultados da pesquisa pudemos constatar a relevância do conhecimento empírico sobre os vários contextos nos quais se processam as situações de ensino e aprendizagem, pois estes precisam de visibilidade na elaboração de políticas públicas educacionais, a fim de que suas demandas sejam contempladas.

No caso das escolas multisseriadas, compreendemos que as imagens negativas construídas socialmente sobre elas ofuscam um potencial de

aprendizagem que lhes é inerente, cuja heterogeneidade estruturante comporta uma diversidade de experiências de vida e de trabalho, que permite a construção de aprendizagens coletivas e significativas. Os alunos trazem um repertório de conhecimentos que precisam ser valorizados e explorados, para que se possa estabelecer a relação entre o particular e o universal.

No entanto, são muitas as determinações que inviabilizam a efetivação de um ensino com qualidade. Podemos destacar, dentre outros, a fragilidade da formação inicial e continuada dos professores, os quais sem um acompanhamento e uma orientação pedagógica voltada ao seu contexto não conseguem transformar sua prática e reproduzem situações alienantes e descontextualizadas, não se percebendo como protagonistas da própria docência. Trata-se de uma situação decorrente de pressões externas quanto ao cumprimento de normas e prazos determinados, impostos por um sistema de ensino homogêneo e hegemônico.

Nas atividades desenvolvidas, durante o processo de investigação-ação na escola multisseriada, procuramos não confrontar o urbano e o rural, mas destacamos as relações entre estes contextos, porque não os entendemos como dicotômicos, mas sim complementares. Por conseguinte, nossa preocupação foi investigar a viabilidade de novos recursos para mediar os processos de aprendizagem. Na empreitada de investigação, os alunos e a comunidade escolar nos ensinaram muitas coisas, principalmente mostraram que são sujeitos ativos e ávidos em aprender. Observamos, também, o papel de destaque ocupado pela escola na comunidade e o crédito que os pais lhe conferem, enquanto instituição educativa.

Durante o decorrer da nossa pesquisa de doutoramento, como integrante do Núcleo de Pesquisa em Educação do Campo, Movimentos Sociais e Práticas Pedagógicas (NUPECAMP), participamos do Projeto do Observatório da Educação/CAPES/INEP (OBEDUC.), edital 049/2012¹, intitulado “*Educação do campo na Região Metropolitana de Curitiba: diagnóstico, diretrizes curriculares e reestruturação dos projetos político-pedagógicos*”. O projeto apresenta como ponto

¹O projeto iniciou em 2013 e finalizará em 2017. Tem como objetivo geral: analisar a realidade das escolas públicas localizadas no campo na Região Metropolitana de Curitiba – RMC - e provocar processos de intervenção voltados à reestruturação dos projetos político-pedagógicos, dando centralidade aos princípios da educação do campo explicitados nas diretrizes operacionais (2002, 2008) e no Decreto Presidencial de 2010, que institui a política da educação do campo. Participam do referido projeto professores da rede municipal, graduandos, mestrandos, doutorandos e professores do PPGED, da Universidade Tuiuti do Paraná.

de partida a preocupação em provocar reflexões sobre a elaboração dos projetos políticos-pedagógicos dos municípios da RMC (Região Metropolitana de Curitiba), mediante um trabalho coletivo. Tem como questões centrais: identificar quais relações podem existir entre o PPP (Projeto Político Pedagógico) e o contexto cultural, econômico, político e social dos povos do campo da RMC; investigar as características centrais das escolas do campo na RMC, segundo os dados do INEP. No âmbito do projeto foram realizados seminários, encontros para estudo e coleta de dados sobre os municípios e sobre as escolas localizadas no campo na RMC

As análises dos dados coletados pelo projeto do OBEDUC (Observatório da Educação) nos mostram que o ensino nos municípios da RMC ainda está pautado na perspectiva de Educação Rural, com uma visão urbanocentrada que prioriza o urbano em detrimento do rural; presenciamos também forte presença do agronegócio na maioria dos municípios, o que fragiliza a sobrevivência das famílias que dependem da agricultura familiar, criando a necessidade de buscar empregos assalariados nos centros urbanos; constatamos a presença de uma relação de subalternidade, evidenciada nas formas de relação entre as Secretarias Municipais da Educação e os professores das escolas localizadas no campo, os quais se sentem pressionados quando tentam reivindicar questões de direito inerentes a sua escola e a sua docência.

Quanto ao projeto político-pedagógico ou proposta pedagógica conforme consta na Lei de Diretrizes e Bases 9394/96, em seu art.12, inciso I, “os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica”, deveria ser um documento que garantisse certa autonomia à escola. No entanto, o que ficou evidenciado na pesquisa foi que tal projeto não tem sido elaborado coletivamente, o que compromete o processo educativo das escolas multisseriadas. Alguns municípios contratam profissionais para escreverem o PPP das escolas e, na maioria das vezes, são profissionais que desconhecem a realidade dos alunos e da comunidade. Desta forma, o PPP que deveria ser um documento que se pretende capaz de contemplar a gestão democrática na escola, representando um espaço de discussão e reflexão sobre o ensino veiculado na instituição, deixa de ser um documento vivo, capaz de refletir a identidade da escola e atender a demanda dos sujeitos envolvidos e da comunidade em geral. Nossos encontros nos municípios priorizam provocar uma revisão sobre o PPP e sobre o que a escola significa para

aquela comunidade, de modo a discutir o campo e as experiências da vida dos povos do campo como contexto que deve ser considerado no currículo escolar.

A participação no projeto de pesquisa do OBEDUC e a proximidade com as escolas localizadas no campo nos municípios da RMC permitiram pensar o processo de ensino e aprendizagem junto com os alunos, gestores e professores das escolas públicas.

Tendo dedicado nossa vida profissional a estudar a aprendizagem, percebemos que muitas das teorias que embasavam nossos estudos se mostraram distantes da realidade da escola pública brasileira, uma vez que não se preocupam em abordar a relação ensino e aprendizagem frente à diversidade dos sujeitos e de suas realidades socioculturais. Denunciamos a forte presença de uma educação domesticadora, alienante, pautada em princípios que caminham de acordo com os interesses de uma sociedade regida pelo capital.

1.1 CONSTRUINDO O OBJETO DE PESQUISA

Como integrante do NUPECAMP, participamos do debate teórico sobre a educação e prática pedagógica dos referenciais originados ou desdobrados da matriz materialista histórica dialética. Dentre os autores que fundamentaram nossos estudos, destacamos Istvan Mészáros, Bogdan Suchodolski; como também os teóricos da Educação do Campo, a saber: Roseli Caldart, Mônica Molina e Maria Antônio de Souza. Diante da contribuição teórica dos autores escolhidos, questionamos a própria prática pedagógica e realizamos estudos aderentes à concepção de aprendizagem desenvolvida por Vigotski, Leontiev e Luria, porque entendemos que a linha teórica defendida pelos autores aborda as questões de aprendizagem e desenvolvimento e da função da escola na perspectiva da interferência do contexto social na formação do indivíduo, evidenciando que o homem é determinado pelo contexto, mas ao mesmo tempo em que se apropria dos conhecimentos históricos socialmente construídos, torna-se protagonista da própria história, capaz de se transformar e transformar a sociedade em que vive.

O processo de construção do conhecimento na nossa pesquisa foi gerado principalmente pelas leituras fundamentadas na psicologia histórico-cultural e na pedagogia histórico-crítica, com ênfase nos clássicos Vigotski, Luria e Leontiev e

nos escritos de Duarte e Saviani. Duarte representou um marco na autorreflexão sobre a prática profissional que vinha sendo realizada e que precisou dar uma volta de 360 graus a fim de interrogar os princípios teóricos que a nortearam até o momento atual da pesquisa.

Derivada das considerações até aqui apresentadas, a interrogação central da pesquisa de doutoramento propõe as seguintes ponderações:

1. Tendo em vista que as escolas multisseriadas são constituídas de sujeitos de diferentes séries e níveis de aprendizagem, que a metodologia adotada atende à lógica seriada em contradição com a sua forma de organização, tal situação dificulta o trabalho dos professores e inviabiliza as condições favoráveis à efetivação da relação ensino e aprendizagem.
2. Também, tendo como referência o Movimento Nacional da Educação do Campo que questiona a forma como a educação brasileira tem invisibilizado as experiências dos sujeitos do campo, negando suas formas de vida e de trabalho como conteúdo a ser considerado pela escola e, em contraponto, defende uma concepção de educação construída pelos sujeitos do campo e não para eles.

Decorrente das questões destacadas, o que a pesquisa se propõe responder é: Como a relação ensino aprendizagem pode ser potencializada nas escolas multisseriadas localizadas no campo, tomando as vivências da vida no campo como contexto e conteúdo da aprendizagem?

Destacamos que o termo multisseriada utilizado pelo MEC para caracterizar estas classes precisa ser revisto, pois para que a forma de conduzir o ensino nestas escolas seja alterada é necessário pensar as turmas na perspectiva de multiidades e não multissérie; o termo até agora utilizado reforça a concepção da junção de séries em um mesmo espaço e não permite pensar num trabalho diferenciado que potencialize a diversidade. Corroboramos com Hage que defende outra perspectiva na condução do trabalho pedagógico capaz de transgredir a organização por séries e contemplar a heterogeneidade que compõem tais turmas.

Nossa pesquisa tem como objetivo geral, analisar o processo de ensino aprendizagem em sala de aula, em relação aos determinantes externos e internos que contribuem para concretizar a experiência das escolas multisseriadas.

Como objetivos específicos, definimos os seguintes:

1. Caracterizar a relação ensino aprendizagem segundo a psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica.
2. Contextualizar as escolas multisseriadas localizadas no campo nos aspectos do ensino e da aprendizagem.
3. Analisar os determinantes externos e internos do processo pedagógico, seus limites e possibilidade de superação.
4. Destacar a relação professor e aluno como possibilidade de desenvolvimento de uma perspectiva crítica de ensino aprendizagem, pautada na perspectiva histórico-crítica.
5. Discutir o campo como fonte de experiências que irão fortalecer outra perspectiva educacional.

Para darmos conta de nosso objeto de estudo, necessitamos refletir sobre o método que nos permitirá apreender nosso objeto de estudo, respondendo os objetivos e a problemática de pesquisa. Desta forma, a reflexão sobre a metodologia de investigação nos permitiu a escolha do método materialista histórico dialético como orientador da nossa pesquisa.

Conforme Pinto (1979), existem duas formas de se conceber a realidade: a metafísica (lógica formal), ou a dialética (lógica dialética). Para a concepção metafísica, o mundo é formado de coisas definidas por serem portadoras de essências estáticas, enquanto para a concepção dialética, a lógica se confunde com o próprio desenvolvimento da realidade.

A lógica dialética sistematiza e exprime conceitualmente o mundo, segundo as leis invariáveis na sua expressão suprema, e constituem todas as coisas, inclusive o homem em processo de transformação. Implica em compreender o aspecto da realidade, enquanto processo de alteração permanente, portanto, sede de contradições entre traços ou finalidades opostas. Esta concepção busca estabelecer a correspondência entre pensamento e realidade (PINTO, 1979).

Recorremos aos estudos de Marx que, ao discutir a questão do método, aborda que a tarefa da razão compreende três momentos fundamentais: a tese, a antítese e a síntese. A tese “desdobra-se em dois pensamentos contraditórios, o positivo e o negativo, o sim e o não. A luta desses dois elementos antagonistas, encerrados na antítese, constitui o movimento dialético” (MARX, 2008, p. 133). Os pensamentos contraditórios ao mesmo tempo em que se igualam se neutralizam e se paralisam; ao se fundirem dão origem a um novo pensamento, a síntese.

Para Marx, o melhor método deve iniciar pela constatação do real e do concreto; pois considera o concreto como a síntese de múltiplas determinações:

a totalidade concreta enquanto totalidade-de-pensamento, enquanto concreto-de-pensamento, é de fato um produto do pensamento, da atividade de conceber; ele não é, pois, de forma alguma o produto do conceito que engendra a si próprio, que pensa exterior e superiormente à observação imediata e à representação, mas um produto da elaboração de conceitos a partir da observação imediata e da representação.” (MARX, 1983, p. 248-249).

Com relação ao objeto de pesquisa, Netto (2015) destaca que a investigação deve estar voltada para uma questão que incomoda o pesquisador durante a vida toda. No caso de Marx, o objeto de investigação consiste na compreensão da sociedade burguesa; Marx buscou compreender “a produção material da vida social na ordem burguesa”, numa sociedade regida pelo modo de produção capitalista. Em nossa pesquisa nos propomos compreender as condições determinantes do processo de aprendizagem dos alunos de turmas multisseriadas e, ao mesmo tempo, evidenciar que nelas podem ser determinados outros processos de aprendizagem à luz da Educação do Campo.

O processo de investigação representa a busca pela apropriação das determinações do objeto, não na sua forma estática ou ahistórica, mas em movimento, na sua forma própria de ser. Consequentemente, tentamos compreender como acontece o ensino e a aprendizagem neste contexto; quais estratégias de aprendizagem são favorecidas e, sob quais condições; quais os determinantes internos e externos que atuam na constituição do processo pedagógico. Para tal, necessitamos mobilizar conhecimentos que nos permitam confrontá-los com nosso objeto de investigação. Conforme Kosik (2002, p. 31) “cada objeto, observado ou elaborado pelo homem é parte de um todo, e precisamente este todo não percebido explicitamente é a luz que ilumina e revela o objeto singular, observado em sua singularidade e no seu significado”.

E o que dizer das categorias? Como selecioná-las? Netto (2015) afirma que é o objeto que coloca as categorias a serem investigadas, as quais não são dadas a priori, pois são traços constitutivos do objeto. O autor assevera que Marx em seus estudos nos apresenta um arsenal de categorias do método, destacando três

categorias fundantes, a saber: totalidade, contradição e mediação. O autor afirma que para chegarmos a totalidade do nosso objeto de pesquisa temos que compreender que são muitas essas totalidades e que estas são constituídas por sistemas de contradição; e que também só tem sentido com a mediação.

Para Kuenzer (2012, p.62) as categorias “servem de critério de seleção e organização da teoria e dos fatos a serem investigados, a partir da finalidade da pesquisa, fornecendo-lhe o princípio de sistematização que vai lhe conferir sentido, cientificidade, rigor, importância”. A autora apresenta dois tipos de categorias: as categorias metodológicas e as categorias de conteúdo. Como categorias metodológicas a autora destaca: práxis, totalidade, contradição e mediação.

Corroborando com Netto, Kuenzer (2012) afirma que tais categorias são próprias do método materialismo histórico dialético, e permitem investigar qualquer objeto em qualquer realidade. Quanto às categorias de conteúdo, afirma que são definidas a partir do próprio objeto e do objetivo da investigação e “fazem a mediação entre o universal e o concreto”.

A práxis consiste no movimento permanente do pensamento que vai do abstrato ao concreto sendo mediado pelo empírico e resulta na produção de um novo conhecimento; refere-se ao movimento que vai da teoria à prática e desta à teoria, buscando ir além da aparência do objeto para atingir sua concretude. (KUENZER, 2012, p. 64).

Nossa pesquisa só tem sentido porque as reflexões e análises realizadas se debruçaram sobre a própria realidade da escola e do município, o que permite o movimento do concreto ao abstrato e do abstrato ao concreto pensado, buscando desvelar e interpretar os elementos constitutivos do fenômeno pesquisado.

Quanto à categoria totalidade, Kuenzer (2012, p. 64) afirma que

implica na concepção da realidade enquanto um todo em processo dinâmico de estruturação e de autocriação, onde os fatos podem ser racionalmente compreendidos a partir do lugar que ocupam na totalidade do próprio real e das relações que estabelecem com os outros fatos e com o todo; onde os fatos são parte integrante de um processo de concretização que se dá através do movimento e das relações que ocorrem das partes para o todo e do todo para as partes, dos fenômenos para a essência e vice-versa, da totalidade para as contradições entre as partes (equilíbrio, harmonia/ desequilíbrio, desarmonia) onde os conceitos entram em movimento recíproco e se elucidam mutuamente, atingindo níveis crescentes de concreticidade [...].

O que Kuenzer (2012, p. 65) aponta é que cada fenômeno à medida em que apresenta a si mesmo e ao todo também pode ser interpretado como um momento do todo, que ao mesmo tempo que o desvela também o oculta, num movimento de inclusão e exclusão, na busca pela superação. Assim, devemos captar a riqueza do movimento e da complexidade do real, evitando explicações lineares que desconsidere as contradições.

A fragmentação do todo para o estudo de um fenômeno é importante, mas é preciso compreender que sua cisão é um recurso que possibilita apenas a delimitação e análise do campo de investigação, pois no concreto, no real nada é isolado. Quanto à categoria da mediação, Kuenzer afirma que “cindindo o todo ao buscar a determinação mais simples do objeto de investigação [...] é possível “poder estudar o conjunto de relações que estabelece com os demais fenômenos e com a totalidade [...]” (KUENZER, 2012, p. 65).

Ao definir as categorias para a apreensão do nosso objeto de estudo tivemos o cuidado de não nos afastarmos do todo, pois entendemos que a visão da totalidade é que nos permite captar o fenômeno em sua essência.

Entendemos que as categorias orientam a pesquisa e permitem a apreensão do fenômeno estudado a partir do seu movimento e das suas múltiplas determinações, estabelecendo a relação entre o singular e o universal, percebendo o fenômeno vinculado a um processo social e histórico. Nesta perspectiva, a investigação dos determinantes internos e externos das condições de ensino e aprendizagem nas escolas multisseriadas pesquisadas permite compreender a sua forma de organização e a educação que se propõe alcançar, dados os limites nela materializados.

Com relação à natureza da pesquisa, recorremos a Duarte (2006) que apresenta questões importantes a serem consideradas na formação do pesquisador. O intelectual, conforme defendido por Duarte (2006), deve estar orientado por uma teoria crítica que, – ao considerar a sociedade atual como constituída por classes sociais e estruturada sobre relações de dominação de uma classe sobre a outra e de determinados grupos sociais sobre os outros –, defenda a superação da forma de organização societária vigente. No entanto, tais intelectuais críticos não podem perder de vista que seu trabalho está marcado pela relação contraditória entre humanização e alienação.

Na medida em que os educadores trabalham com as relações entre a produção histórica da riqueza espiritual do gênero humano e a reprodução dessa riqueza na educação de cada ser humano, o intelectual crítico em educação precisa abordar de maneira dialética as relações entre esses dois processos, mais precisamente, as relações dialéticas entre objetivação histórica do gênero humano e formação social do indivíduo. (DUARTE, 2006, p. 95).

O que o autor defende é que o intelectual crítico deve assumir uma atitude oposta à seletividade no processo de distribuição social do conhecimento escolar, contrapondo a ela “a defesa de um currículo escolar que promova a apropriação por todas as crianças e jovens, sem distinções de nenhuma natureza, do patrimônio científico, artístico e filosófico que a humanidade construiu até aqui”. (DUARTE, 2006, p. 97).

Duarte identifica três tipos de pesquisa que podem contribuir para a formação do intelectual crítico estão:

aquelas voltadas para a construção de um discurso pedagógico afirmativo sobre a transmissão de conhecimentos na escola; aquelas voltadas para a elaboração de análises críticas das pedagogias subsumidas ao universo ideológico neoliberal e pós-moderno e aquelas voltadas para o desenvolvimento de análises críticas da realidade educacional na sociedade contemporânea. (DUARTE, 2006, p. 95).

O autor pontua, ainda, que a formação do intelectual crítico deve caminhar na direção oposta às pedagogias que não possibilitam “análises críticas de todas as concepções negativas do ato de ensinar”. (DUARTE, 2006, p. 101).

Jesus, Lacks e Araújo (2014, p.293) destacam que, no Brasil, a luta por educação pública de qualidade reflete a crise pela qual vem passando a instituição pública frente ao violento processo de privatização do ensino. Para a superação da referida crise urge, segundo os autores, a necessidade da “produção de um referencial teórico crítico e transformador”. No entanto, “se educar é, pois, transformar, as pesquisas científicas produzidas no interior das instituições públicas deveriam ter como objetivo principal produzir conhecimentos que apontem para a possibilidade da criação de processos de transformação da realidade”. (JESUS, LACKS e ARAÚJO 2014, p. 293).

Concordamos com os autores acima citados, uma vez que defendemos a necessidade de dar visibilidade às condições enfrentadas pelos professores das escolas multisseriadas localizadas no campo, pois entendemos que há necessidade de se desvendarem os determinantes externos e internos que condicionam e impactam seu funcionamento. Compreendemos que pautados no materialismo histórico dialético conseguiremos nos aproximar de uma concepção mais crítica da realidade, apreendendo o fenômeno em sua totalidade, não o entendendo como a soma das partes, mas como partes consideradas a partir das características da totalidade.

Conforme anunciado anteriormente, nossa pesquisa se orienta pelo materialismo histórico dialético no intuito de captar o fenômeno pesquisado em suas múltiplas determinações, a partir do movimento e das contradições da sua materialidade.

Conforme destacado nas pesquisas consultadas, entendemos que as escolas multisseriadas:

1. Apresentam condições de infraestrutura deficitárias, o que limita a organização e o desenvolvimento do trabalho educativo.
2. Há falta de material didático e pedagógico para a condução das atividades, além de materiais defasados e desconectados com as realidades dos povos do campo.
3. Não existe a oferta de cursos específicos que preparem os professores para trabalharem nas escolas em outra perspectiva que não seja a “seriada”.
4. A falta de supervisão e assessoramento pedagógico das Secretarias Municipais da Educação às escolas, em decorrência da distância das mesmas em relação à sede do município, causam sentimento de isolamento por parte dos professores.
5. Há fragilidade e deficiência na formação das equipes das Secretarias Municipais da Educação na gestão, na coordenação pedagógica e na formação de recursos humanos.
6. Os professores têm que lidar com uma lógica seriada, num espaço que reúne alunos de diferentes níveis e séries, nem sempre de contexto cultural semelhante.

Os conteúdos apresentados aos alunos estão pautados em uma visão urbanocêntrica da educação, valorizando o urbano como superior ao campo. Tais práticas caracterizam a efetivação da concepção da Educação Rural como construída historicamente, oposta aos desafios, demandas e avanços do Movimento Nacional da Educação do Campo.

Apesar das pesquisas denunciarem as dificuldades que permeiam as escolas multisseriadas, por outro lado evidenciam também o potencial de aprendizagem inerente a elas. Tais afirmações estão fundamentadas em Arroyo (2010, p. 10) que afirma que “as escolas multisseriadas estão sendo levadas a sério, sendo reinventadas, e não mais desprezadas como escolas do passado”.

Moraes, Barros, Hage e Corrêa (2010, p. 406), pesquisadores do GEPERUAZ,² destacam que, para que as mudanças nas escolas multisseriadas possam apresentar resultados positivos, é preciso incidir diretamente sobre a constituição identitária que as configura, ou seja, “romper, superar, transcender ao paradigma seriado urbano de ensino, que em sua versão precarizada se materializa hegemonicamente nas escolas do campo multisseriadas [...]”.

Também são princípios que defendemos, ou seja, demonstrar como o potencial do processo de ensino e aprendizagem nas escolas multisseriadas pode efetivar a apropriação do conhecimento por meio da relação entre o singular, o particular e o universal. Tal processo de ensino e aprendizagem deve considerar os sujeitos envolvidos e a sua realidade sócio-histórica; conceber uma relação educativa que contemple o campo como lugar de saber, estabelecendo a relação com o universal e desvelando as contradições postas na sociedade regida pelo capital. Também propor um processo de ensino e aprendizagem que aborde os conflitos vividos no campo brasileiro e as possibilidades de enfrentamento a fim de assegurar os direitos garantidos pela Constituição Federal de 1988.

Conforme Oliveira (2001), a relação do homem com o gênero humano (universal) depende das relações de cada indivíduo singular com as objetivações humanas,

² O Grupo de Pesquisa em Educação do Campo na Amazônia (GEPERUAZ), vinculado ao Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará, sob coordenação do professor Salomão Antonio Mufarrej Hage, há sete anos realiza atividades no campo da pesquisa, ensino e extensão, sobre a educação do campo, destacando especificamente as escolas rurais multisseriadas.

[...] as objetivações concretizadas historicamente pelos homens através das gerações, ao longo de toda a história da humanidade. São objetivações que precisam ser apropriadas, pelo indivíduo, para que possa dominar o sistema de referências do contexto em que vive e, assim, objetivar-se como sujeito ativo e participante das transformações desse contexto. (OLIVEIRA, 2001, p. 3).

Entendemos que, para instrumentalizar os alunos (singular) das escolas multisseriadas com o conhecimento científico (universal) capaz de lhes permitir compreender e problematizar seu papel no mundo, há que construir nova práxis (particular) pautada em um ensino e aprendizagem que contemple sua realidade sociocultural. A não apropriação do conhecimento construído pela humanidade gera a marginalização e a exclusão e, no contexto da multissérie, há espaço para que se estabeleça uma mediação favorável à sua apropriação.

As teses e dissertações que investigamos reforçam a afirmação anterior e destacam o protagonismo dos professores que, mesmo sem as condições mínimas de trabalho, qualificam a relação ensino e aprendizagem.

A pesquisa iniciou com um estudo aprofundado dos quatro grandes temas que perpassam todo o trabalho, a saber: psicologia histórico-cultural, pedagogia histórico crítica, Educação do Campo e escola pública multisseriada. Os estudos realizados conformaram uma base de conhecimentos que permitiram apreender o fenômeno estudado no âmbito dos objetivos que nos propusemos alcançar, ou seja, analisar os determinantes externos e internos do processo ensino e aprendizagem em escolas multisseriadas.

1. A psicologia histórico-cultural é a lente pela qual olhamos a relação ensino aprendizagem, ou como aponta Vigotski, a relação entre instrução e desenvolvimento. Recorremos, portanto a Vigotski, Luria e Leontiev para buscar um conhecimento mais aprofundado da teoria, tendo o cuidado de recorrer a traduções mais fidedignas³ dos escritos dos autores citados.
2. A Educação do Campo, movimento construído por iniciativa e luta dos movimentos sociais, apresenta avanços e conquistas que são determinantes para que se compreenda o processo ensino aprendizagem nas escolas localizadas no campo. Roseli Caldart, Antônio Munarin, Mônica Molina, Maria Antônia de Souza, Salomão Hage e Gaudêncio

³ Zóia Prestes foi uma das autoras importantes para a compreensão das obras de Vigotski e Leontiev.

Frigotto são autores que permitem adentrar nos conhecimentos produzidos sobre os princípios da Educação do Campo, suas contradições e divergências, e contraponto com a Educação Rural.

3. Para compreender a escola pública, Dermeval Saviani, Gilberto Alves e Miguel Arroyo são os autores que utilizamos para captar os processos históricos de sua constituição e seus impactos sobre o momento atual. Também, nos permite refletir sobre as possibilidades de avanço e retrocesso na universalização da escola pública de qualidade em relação às escolas localizadas no campo.
4. Com relação às particularidades da escola pública localizada no campo, Gritti, Molina e Hage nos apresentam estudos sobre as condições de funcionamento, consequências e a necessidade de transformação da metodologia de ensino.
5. Para construir a reflexão sobre o campo no Brasil foram utilizadas obras de autores como Fernandes, Welch e Gonçalves (2014), Martins (1997, 2014), Prado Junior (2008), Oliveira (2007), Souza (2016), Carter (2010), Fernandes (1999, 2012, 2016), Caldart (2009, 2015, 2016), Molina e Fernandes (2004), Molina (2015) e Camacho (2013).

A pesquisa de campo foi realizada em duas escolas multisseriadas localizadas no município de Cerro Azul, Região Metropolitana de Curitiba. Num segundo momento, participamos de um Seminário com professoras de escolas com turmas multisseriadas no município de Tijucas do Sul. Realizamos uma análise da fala das professoras e das entrevistas realizadas com cada uma, durante o seminário.

Reforçamos a afirmação da necessidade de embasamento teórico para a apreensão do nosso objeto de estudo a partir de sua realidade concreta e retornar à realidade pesquisada com um conhecimento que permita representá-la abstratamente, como concreto pensado. Os conceitos centrais da pesquisa são: escola pública, ensino e aprendizagem, Educação Rural e Educação do Campo⁴.

⁴ Entendemos a Educação Rural como uma concepção teórica que orienta a prática pedagógica das escolas localizadas no campo numa perspectiva urbanocêntrica; a concepção supervaloriza o contexto urbano e apresenta o contexto rural como lugar de atraso, negando os saberes e o modo de vida dos povos do campo. Em contrapartida, a Educação do Campo, concepção teórica organizada por iniciativa dos movimentos sociais, defende uma educação na perspectiva da formação humana e uma escola que seja construída pelos povos do campo, valorizando sua identidade, sua cultura, de modo a estabelecer uma relação entre o saber local e o saber universal.

Para exposição da pesquisa organizamos a tese em quatro capítulos. No primeiro capítulo discorremos sobre o processo ensino e aprendizagem na ótica da psicologia histórico-cultural, a partir dos aportes teóricos de Vigotski, Luria e Leontiev. Também apresentamos as contribuições da pedagogia histórico-crítica para a interlocução com a prática escolar e com as iniciativas de construção de um outro formato de escola presente nas ações dos movimentos sociais.

O segundo capítulo destaca as teorizações da Educação do Campo, concepção que orienta a pesquisa. Apresenta uma breve contextualização da questão agrária no Brasil e das relações que se estabeleceram no campo mediante o paradigma do capitalismo agrário e o paradigma da questão agrária; a Educação do Campo em contraponto com a Educação Rural; o campo do município onde se desenvolveu a investigação.

A escola pública compõe nosso terceiro capítulo, destacando o tipo de escola que se configurou no contexto rural, com ênfase nas escolas com turmas multisseriadas e nas escolas presentes na realidade brasileira.

Como último capítulo, procedemos à exposição dos dados coletados nas pesquisas de campo, as análises a partir das teorias estudadas, dando visibilidade ao contexto da sala de aula, aos sujeitos da relação ensino aprendizagem e apontando os determinantes externos e internos das condições deste processo.

Defendemos que a forma de condução do processo de ensino e aprendizagem na perspectiva da multissérie, que vislumbra a junção de séries, propicia a fragmentação do trabalho impede o desenvolvimento do potencial inerente a estas classes heterogêneas. A efetivação de um processo educativo na perspectiva da formação humana, como preconizado pelo Movimento da Educação do Campo, vai depender da adequação ou superação dos determinantes que impactam o funcionamento das escolas. Concluímos, conforme as análises realizadas, que há mais determinantes externos que atuam como obstaculizadores do que como potencializadores do processo de ensino e aprendizagem. Em contrapartida, há mais determinantes internos potencializadores do que obstaculizadores, mas que, na dinâmica do contexto em que emergem, são invisibilizados pelos determinantes externos.

Entendemos que a formação humana de educandos e professores em contextos de escolas multisseriadas requer uma práxis pautada em um processo de ensino e aprendizagem que transgrida a lógica seriada, e que contemple o campo como conteúdo curricular e como projeto de vida.

1.2 O CONTEXTO DA PESQUISA

O município escolhido para pesquisa localiza-se na Região Metropolitana de Curitiba (RMC), a qual, conforme mostra a figura a seguir, é composta por 29 municípios. Conforme observamos no mapa os municípios de Cerro Azul, Doutor Ulisses e Adrianópolis, estão mais distantes da capital e estão também entre os que apresentam uma grande extensão territorial, junto com o município da Lapa e o município de Campo Largo.

FIGURA 1 – REGIÃO METROPOLITANA DE CURITIBA

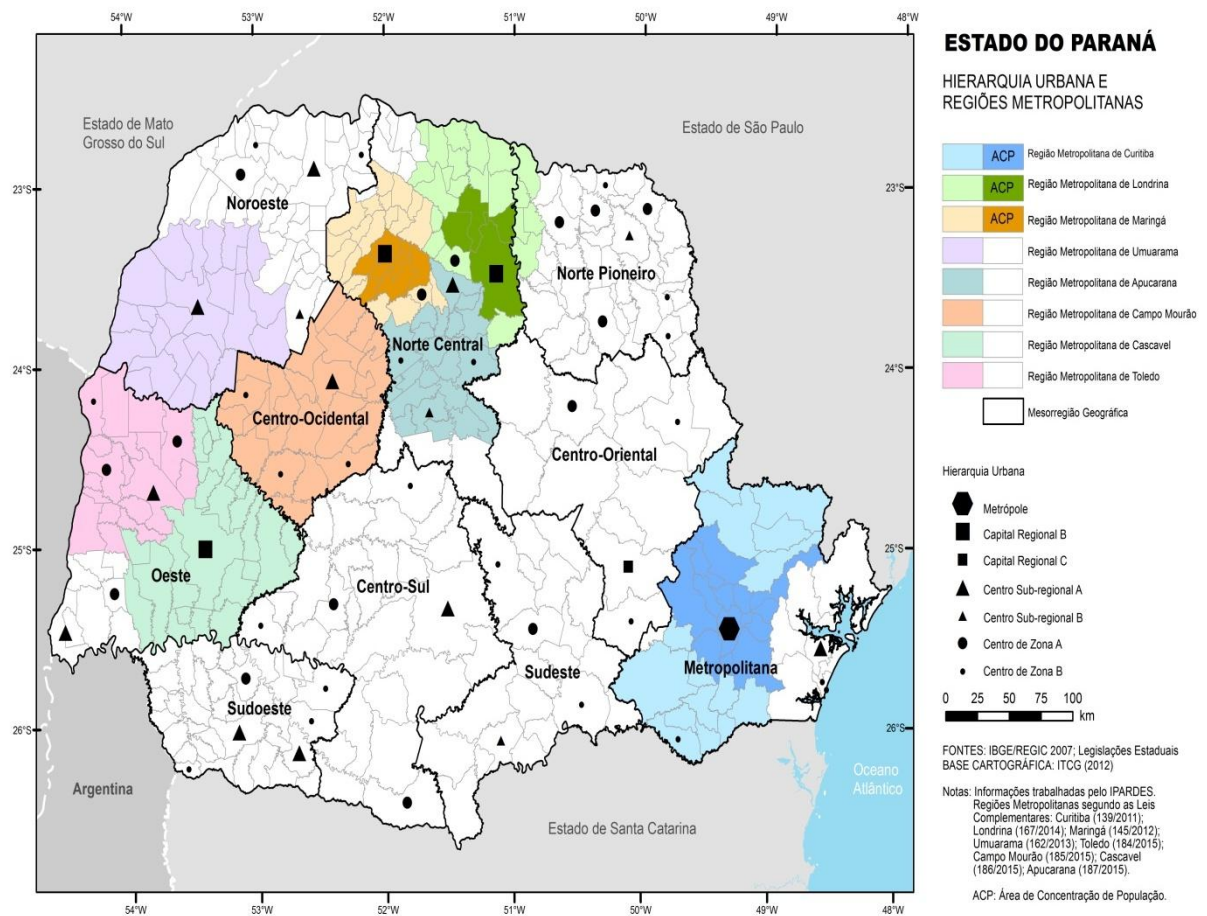


FONTE: <http://www.comec.pr.gov.br/>. Acesso em 19/02/2017

Segundo informações do site da Coordenação da Região Metropolitana de Curitiba (COMEC) o termo “região metropolitana” surgiu na legislação brasileira em 1967, através do artigo nº 164 da Constituição Federal de 1988. O artigo consultado definia “que a União, mediante Lei Complementar, poderia estabelecer regiões metropolitanas, constituídas por municípios que independentemente de sua vinculação administrativa, integrem a mesma unidade socioeconômica, visando a realização de serviços comuns”.

A composição do estado do Paraná conta com 399 municípios e apresenta oito regiões metropolitanas (figura 2): Apucarana, Campo Mourão, Cascavel, Curitiba, Londrina, Maringá, Toledo e Umuarama.

FIGURA 2 – REGIÕES METROPOLITANAS NO PARANÁ



FONTE: Disponível em: www.ipardes.gov.br. Acesso em fev. 2017

Podemos observar conforme nos mostra o mapa acima que a Região Metropolitana de Curitiba e, as Regiões Metropolitanas de Londrina e Maringá, localizadas no norte central, representam áreas com maior concentração de população. As demais Regiões Metropolitanas ficam no Centro-ocidental, na região oeste e noroeste.

QUADRO 1 – ESCOLAS LOCALIZADAS NO CAMPO NA RMC

Municípios	Área Rural					
	Municipais	Estaduais	Privada	Paralisadas	Extinta	Em Atividade
1- Adrianópolis	21	3	0	2	12	10
2- Agudos do Sul	18	0	0	11	5	2
3- Almirante Tamandaré	13	0	0	0	9	4
4- Araucária	9	3	0	1	0	11
5- Balsa Nova	6	0	0	0	0	6
6- Bocaiúva do Sul	16	0	0	6	0	10
7- Campina Grande do Sul	8	1	0	3	0	6
8- Campo do Tenente	4	1	0	0	0	5
9- Campo Largo	9	4	1	1	0	13
10- Campo Magro	1	1	0	0	0	2
11- Cerro Azul	35	1	0	4	1	31
12- Colombo	12	0	0	6	0	6
13- Contenda	4	1	0	1	0	4
14- Doutor Ulysses	30	1	0	15	0	16
15- Fazenda Rio Grande	5	0	0	3	0	2
16- Itaperuçu	3	1	0	0	0	4
17- Lapa	17	5	0	2	5	15
18- Mandirituba	2	1	0	0	0	3
19- Piên	6	0	0	0	0	6
20- Pinhais	0	0	0	0	0	0
21- Piraquara	12	3	1	1	0	15
22- Quatro Barras	1	0	0	0	0	1
23- Quitandinha	8	5	0	2	0	11
24- Rio Branco do Sul	27	2	0	6	2	21
25- Rio Negro	4	2	0	0	0	6
26- São José dos Pinhais	12	1	2	3	0	12
27- Tijucas do Sul	12	2	0	0	0	14
28- Tunas do Paraná	14	1	0	12	0	3
29- Curitiba	0	0	0	0	0	0
TOTAL	309	39	4	79	34	239

FONTE: Microdados do Censo Escolar, 2016. Projeto OBEDUC, 2016. ORGANIZAÇÃO: a própria autora, 2016.

Nos municípios da Região Metropolitana de Curitiba encontram-se 239 escolas localizadas no campo: 199 são administradas pelos municípios e 40 são de responsabilidade do estado do Paraná; distribuídas pelos 27 municípios, conforme o quadro 1.

O quadro 1 também nos mostra o número de escolas extintas e paralisadas. Segundo O MEC, as escolas extintas são as escolas já desativadas e as escolas

paralisadas são aquelas em processo de desativação, havendo ou não possibilidade de serem reativadas. Observamos que são poucas as escolas estaduais presentes no campo, o que dificulta a continuidade da escolaridade dos estudantes os quais, na maioria das vezes, precisam se deslocar para o centro urbano. Esta situação evidencia alguns conflitos no que se refere ao transporte e a adaptação do aluno nas escolas urbanas.

QUADRO 2 – MUNICÍPIOS DA RMC COM ESCOLAS MULTISSERIADAS

MUNICÍPIOS	ESCOLAS RURAS MUNICIPAIS COM TURMAS MULTISSERIADAS ⁵
1-ADRIANÓPOLIS	4
2-BOCAIUVA DO SUL	9
3-CAMPO LARGO	3
4-CAMPO MAGRO	1
5-CERRO AZUL	30
6-CONTENDA	3
7-DOCTOR ULISSES	13
8-FAZENDA RIO GRANDE	1
9-LAPA	4
10-MANDIRITUBA	1
11-PIEN	2
12-RIO BRANCO DO SUL	14
13-RIO NEGRO	2
14-SÃO JOSÉ DOS PINHAIS	1
15-TIJUCAS DO SUL	3
TOTAL	91

FONTE: Documentação escolar dos municípios da RMC, 2016. ORGANIZAÇÃO: a própria autora, 2016

Dentre os 27 municípios da RMC com escolas localizadas no campo, 15 apresentam escolas com turmas multisseriadas. Ressaltamos que os municípios localizados na área norte são os que apresentam um maior número de escolas multisseriadas; dentre eles: Doutor Ulisses, Bocaiúva do Sul, Cerro Azul e Rio Branco do Sul.

No município de Bocaiúva do Sul são 9 escolas com turmas multisseriadas; a seguir apresentamos a imagem da Escola Rural Municipal Pedro Lindolfo da Rosa, localizada neste município.

⁵ O número de escolas com turmas multisseriadas foi levantado através de contato telefônico com as documentadoras escolares de cada município.

FIGURA 3 - ESCOLA MULTISSERIADA EM BOCAIÚVA DO SUL

FONTE: HAUBRICHS⁶, 2015.

O município de Rio Branco do Sul também tem um número expressivo de escolas multisseriadas: um total de 16 escolas. A escola Rural Municipal Ribeirinha da Piedade, conforme imagem a seguir, é uma das escolas deste município.

FIGURA 4 - ESCOLA MULTISSERIADA EM RIO BRANCO DO SUL

FONTE: ROCHA⁷, 2015.

Em Cerro Azul constatamos o maior número de escolas com turmas multisseriadas, conforme levantamento atualizado no final de 2016, a imagem abaixo apresenta uma das escolas multisseriadas deste município.

⁶ Pesquisadora do NUPECAMP/PPGED/UTP; bolsista do projeto OBEDUC, edital 049/2012 - CAPES/INEP - Observatório da Educação

⁷ Pesquisadora do NUPECAMP/PPGED/UTP; bolsista do projeto OBEDUC, edital 049/2012 - CAPES/INEP - Observatório da Educação

FIGURA 5 – ESCOLA MULTISSERIADA EM CERRO AZUL



FONTE: SANTOS⁸, 2015

No município de Tijucas do Sul localizado na área metropolitana sul, são três escolas multisseriadas que atendem diferentes comunidades; apresentamos na sequência imagem de duas escolas deste município.

FIGURA 6 - ESCOLAS MULTISSERIADAS EM TIJUCAS DO SUL



FONTE: CRUZ⁹, 2015

Cerro Azul foi o município escolhido para o desenvolvimento da pesquisa por apresentar 30 escolas multisseriadas, localizadas no campo. Outro fator que interferiu na escolha foi a constatação de que alguns professores participaram do

⁸Pesquisadora do NUPECAMP/PPGED/UTP; bolsista do projeto OBEDUC, edital 049/2012 - CAPES/INEP - Observatório da Educação

⁹Pesquisadora do NUPECAMP/PPGED/UTP; doutoranda bolsista do projeto OBEDUC, edital 049/2012 - CAPES/INEP - Observatório da Educação

programa Escola Ativa,¹⁰ (programa que foi nossa intenção inicial de pesquisa), que representou uma política educacional destinadas às escolas multisseriadas, sendo encerrado em 2012 e substituído pelo programa Escola da Terra¹¹. Também é um dos municípios que participa do curso de Licenciatura em Educação do Campo, ofertado pela Universidade Federal do Paraná – Setor Litoral.

Este município apresenta uma grande extensão territorial, com uma baixa densidade demográfica correspondente a 12,6 hab./Km². Está localizado no vale do Ribeira e é cercado de montanhas, conforme apresentado na figura 7, desta forma apresenta uma situação geográfica propícia ao turismo rural.

FIGURA 7 - CERRO AZUL



FONTE: <http://www.comec.pr.gov.br/>

Para a verificação da possibilidade de ser realizada a pesquisa no município de Cerro Azul fizemos algumas reuniões na Secretaria de Educação municipal com a coordenadora pedagógica responsável pelas escolas. No dia 16/6/2015,

¹⁰ O Programa Escola Ativa originou-se do programa *Escuela Nueva* da Colômbia com início em 1975 e subsídios do Banco Mundial. No Brasil foi implantado no ano de 1997, com assistência técnica e financeira do Projeto do Nordeste/MEC nos estados da região Nordeste, com exceção de Sergipe e Alagoas, que aderiram posteriormente ao programa.

¹¹ O programa Escola da Terra tem como objetivo, segundo o Ministério de Educação e Cultura (MEC) “promover a melhoria das condições de acesso, permanência e aprendizagem dos estudantes do campo e quilombolas em suas comunidades, por meio do apoio à formação de professores que atuam nas turmas dos anos iniciais do ensino fundamental compostas por estudantes de variadas idades, e em escolas de comunidades quilombolas, fortalecendo a escola como espaço de vivência social e cultural”. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=18725&Itemid=817. Acesso em 19 maio 2015.

explicamos que nossa pesquisa tinha o objetivo de analisar a aprendizagem dos alunos em escolas multisseriadas, questionamos sobre em quais escolas o estudo poderia ser realizado. Foram citadas duas escolas: a Escola Rural Municipal de Bocaina e a Escola Rural Municipal de Guaraípos.

No dia 20/6/2015, conversamos com os professores das escolas citadas, que concordaram em participar da pesquisa. Determinamos o melhor dia para a visita às escolas, ficando decidido que as professoras seriam avisadas antecipadamente. Também fomos alertadas que em dias de chuva fica inviável chegar até as escolas, pela dificuldade de acesso.

Como recursos metodológicos, selecionamos: questionário (Apêndice 3), observações (Apêndice 4) e entrevistas, desenvolvidas nas datas apresentadas, conforme o quadro seguinte:

QUADRO 3 – ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NO TRABALHO DE CAMPO

PARTICIPANTES	QUESTIONÁRIO	OBSERVAÇÕES DAS AULAS	ENTREVISTAS
Pedagoga – SME- ESCOLA R. M. G. BOCAINA – (professora A)	16/06/2015	30/07/2015 12/08/2015 16/10/2015 24/11/2016	16/06/2015 16/10/2015 24/11/2016
ESCOLA R. M. GUARAÍPOS (professor C) ¹²		26/06/2015 28/08/2015 12/08/2015	12/08/2015
TOTAL	1	7	4

ORGANIZAÇÃO: a própria pesquisadora, 2016.

Para o desenvolvimento da pesquisa a pedagoga, os professores das duas escolas e a Secretária Municipal de Educação assinaram o “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido”.

O questionário (Apêndice 1) foi realizado pela pedagoga da Secretaria de Educação de Cerro Azul, que coordena as escolas rurais, com o objetivo de conhecer e caracterizar o município, realizado no dia 22 de maio de 2015, no período da manhã.

¹² Apesar de inicialmente conversarmos com a professora B, que está há mais tempo na Escola Rural Municipal de Guaraípos, o professor C foi o sujeito de nossa pesquisa. A referida professora não pode nos acompanhar nos estudos pois foi afastada por motivo de doença.

De início foi constatado que há um interesse no fechamento das escolas multisseriadas, uma vez que a pedagoga informa que nestas escolas “não se aprende bem”; apesar de afirmar que os professores têm domínio do que fazem. Também ficou evidenciado que os professores participam de cursos junto com os professores das escolas urbanas.

No primeiro contato, realizado no dia 20/6/2015, com as professoras das duas escolas selecionadas, as mesmas se mostraram favoráveis à pesquisa e falaram sobre a sua prática. Segundo a professora A¹³, *“trabalho com o que é importante para a vida deles. O difícil é este currículo com muitas matérias”*. A professora B¹⁴ fez o seguinte depoimento: *“Eu trabalhei com as coisas da realidade. Trago frutas para trabalhar matemática: banana, ponkan. Estamos disponíveis, sejam bem-vindas. Nós professores somos uma família”*.

Os depoimentos das professoras nos permitiram inferir sobre o interesse pela aprendizagem dos alunos e preocupação em estabelecer contato com situações do cotidiano. Da mesma forma, também demonstram a preocupação em ter que dar conta de um currículo estabelecido pela Secretaria de Educação municipal, que segundo a professora, dificulta o trabalho.

As observações realizadas nas duas escolas tiveram como objetivo inicial contextualizar as condições em que se processa a aprendizagem dos alunos; observar as mediações realizadas no contexto da sala de aula, a fim de levantar dados para analisar a possibilidade de construção dos conceitos científicos pelos alunos. Também foram realizadas entrevistas abertas com os professores para que pudessem falar com mais detalhes sobre suas experiências com o ensino nas escolas multisseriadas.

1.3 O CAMPO¹⁵ DAS ESCOLAS MULTISSERIADAS EM CERRO AZUL

Cerro Azul é um dos municípios que compõem a Região Metropolitana de Curitiba. Atualmente a RMC é composta por 29 municípios, sendo que a maior parte

¹³ Professora A leciona na Escola Rural Municipal de Bocaina.

¹⁴ Professora B leciona na Escola Rural Municipal de Guaraípos. Esta professora não pode participar da pesquisa pois foi afastada por motivo de doença.

¹⁵ Neste caso estamos nos referindo ao campo como contexto sociocultural onde estão inseridas as escolas multisseriadas pesquisadas.

dos municípios apresentam ruralidades¹⁶. Para Veiga (2013, p. 32-33), caracterizar um município como rural requer “combinar o critério de tamanho populacional do município com pelo menos outros dois: sua densidade demográfica e sua localização”. Dos municípios da RMC, 12 possuem menos de 20.000 habitantes, com uma baixa densidade demográfica conforme destacamos no quadro abaixo.

QUADRO 4 – MUNICÍPIOS QUE COMPÕEM A RMC

MUNICÍPIOS	POPULAÇÃO – IBGE – 2010	ÁREA- Km ²	HAB/Km ²
Adrianópolis	6.376	1.349,347	4,73
Agudos do Sul	8.270	192,261	43,01
Almirante Tamandaré	103.204	194,744	529,95
Araucária	119.123	469,240	253,86
Balsa Nova	11.300	348,926	32,39
Bocaiúva do Sul	10.987	826,344	13,30
Campina Grande do Sul	38.769	539,245	71,90
Campo do Tenente	7.125	304,488	23,40
Campo Largo	112.377	1.243,552	89,93
Campo Magro	24.843	275,352	90,22
Cerro Azul	16.938	1.341,189	12,63
Colombo	212.967	197,793	1.076,72
Contenda	15.891	299,037	53,14
Curitiba	1.751.907	435,036	4.027,04
Doutor Ulysses	5.727	781,450	7,33
Fazenda Rio Grande	81.675	116,678	700,00
Itaperuçu	23.887	320,578	75,96
Lapa	44.932	2093,859	21,46
Mandirituba	22.220	379,179	58,60
Piên	11.236	254,792	44,10
Pinhais	117.008	60,869	1.922,42
Piraquara	93.207	227,042	410,52
Quatro Barras	19.851	180,471	110,00
Quitandinha	17.089	447,024	38,23
Rio Branco do Sul	30.650	812,288	37,73
Rio Negro	31.274	604,138	51,77
São José dos Pinhais	264.210	946,435	279,16
Tijucas do Sul	14.537	671,889	21,64
Tunas do Paraná	6.256	668,478	9,36

FONTE: IBGE, disponíveis em: <http://cidades.ibge.gov.br/>. ORGANIZAÇÃO: a própria autora, 2016

Nos municípios escolhidos para realização da investigação observamos, conforme dados levantados nas pesquisas desenvolvidas junto ao NUPECAMP/PPGED/UTP, que a agricultura familiar sobrevive em meio ao

¹⁶ O termo ruralidades conforme utilizado por Veiga (2013), refere-se às características que permitem considerar um município como rural.

agronegócio e o turismo rural. Muitos municípios preservam sua identidade realizando festas típicas, características de cada comunidade, e valorizando a cultura local, retratada no artesanato, na comida, nos hábitos e costumes.

Para caracterizar o espaço rural, segundo Verde (2004), há que se ultrapassar a questão agrária tradicional, pois, para a autora, isto envolve a análise de quatro dimensões, a saber: a espacial, a ambiental, a demográfica e a cultural, as quais devem ser “apreendidas na sua inter-relação, uma vez que atuam combinadas” (VERDE, 2004, p. 7).

Segundo a autora, o espaço deve ser compreendido no tempo, destacando que é este que lhe dá sentido. A esse respeito, Verde (2004, p. 8) afirma que no Brasil “a noção de espaço rural refere-se a uma dinâmica socioeconômica que acontece em determinado local e que, evidentemente, contrapõe-se ao urbano”.

A caracterização da dimensão ambiental refere-se às atividades com a produção agropecuária, com a paisagem e com áreas de preservação. “O meio ambiente [...] é uma variável que estabelece a maior ou menor qualidade de vida, determinando, em última instância, a própria sobrevivência das futuras gerações” (VERDE, 2004, p. 11).

Quanto à dimensão demográfica, Verde afirma que:

A variável população é fundamental na discussão do rural, na medida em que os “vazios” são um fenômeno palpável para qualquer comparação entre os espaços urbanos e rurais. Assim, as análises do rural, as variáveis populacionais, como número de habitantes e densidade demográfica, estão presentes. Isto se explica pela natureza da atividade produtiva do meio rural. (VERDE, 2004, p.11).

Neste sentido, Verde corrobora a afirmação de Veiga quanto à impropriedade dos critérios para definição dos espaços rurais no Brasil, uma vez que não priorizam a densidade demográfica. Para Veiga (2013, p. 31) “o entendimento de urbanização do Brasil é atrapalhado por uma regra muito peculiar, que é única no mundo. Este país considera urbana toda sede de município (cidade) e de distrito (vila) sejam quais forem suas características”.

Os autores justificam, ainda, a importância de se considerar a densidade demográfica como critério determinante para a caracterização dos municípios. “Nada

pode ser mais rural do que as escassas áreas de natureza intocada, e não existem ecossistemas mais alterados pela ação humana do que as manchas ocupadas por megalópoles” (VEIGA, 2013, p. 33).

Com relação à cultura, Verde (2004, p.13) conceitua como “um conjunto de manifestações produzidas a partir de diferentes segmentos sociais, sendo, portanto, manifestações de classe (ou segmento). A cultura é, desse modo, o coletivo diverso”. Corresponde a “um jeito” de viver de diferentes grupos, o qual transcorre em um determinado espaço/tempo. “Esse espaço de manifestações significantes para a população torna-se um território que abriga um patrimônio cultural”. (VERDE, 2004, p. 13).

Com base nas afirmações dos autores citados, podemos destacar a ruralidade presente de forma marcante em 12 municípios da Região Metropolitana de Curitiba e, dentre eles, vamos priorizar Cerro Azul que constitui o *lócus* para nossa pesquisa.

A escolha do município de Cerro Azul como local da pesquisa ocorreu devido à presença de um grande número de escolas multisseriadas localizadas no campo (APÊNDICE 2); também pelo forte movimento em prol da nucleação das escolas¹⁷ que resultará no transporte de alunos para outras comunidades ou para o centro urbano. Segundo relato da pedagoga da Secretaria de Educação municipal, estão sendo construídos prédios novos para onde serão encaminhados os alunos de algumas escolas multisseriadas, futuramente desativadas. Assim, a situação acarreta pressão sobre os professores, alunos e comunidade, que vivem na expectativa do fechamento das escolas. Apesar desta situação, houve autorização para que realizássemos nossa pesquisa nas escolas selecionadas.

Cerro Azul é um município com fortes indicadores de ruralidade, conforme nos mostra a figura a seguir. Observamos muita plantação de tangerinas e laranjas; em contrapartida também constatamos a presença do agronegócio, mediante a grande extensão de plantação de pinus. O caminho até o município é cheio de curvas em declive, o que o torna perigoso, pois a pista é simples e encontramos caminhões carregados de toras e frutas. O transporte de Cerro Azul para outros municípios, também para Curitiba, é precário e escasso, o que dificulta o trânsito dos professores para os outros municípios. Assim sendo, os professores não conseguem

¹⁷ A nucleação das escolas do campo consiste num processo que tem por objetivo transferir os alunos das escolas multisseriadas para uma escola núcleo, tendo como justificativa o baixo número de matrículas.

participar de eventos, pois mesmo a Secretaria de Educação municipal nem sempre disponibiliza a locomoção.

FIGURA 8 – ACESSO AO MUNICÍPIO DE CERRO AZUL



FONTE: A própria autora, em 31/7/2015

Ao analisarmos as respostas da coordenadora das escolas do campo da Secretaria de Educação de Cerro Azul, constatamos que as turmas multisseriadas são vistas como um problema pela secretária municipal, uma vez que, na entrevista, afirma que os alunos não aprendem bem; que os professores não querem assumir as escolas pela distância do centro do município em que estão localizadas; também que os professores têm dificuldade com o 1º ano. Levantamos como hipótese que há o predomínio de uma visão negativa das turmas multisseriadas e dos sujeitos do campo, bem como se faz presente um descompromisso com as comunidades, pois a localização ou a dificuldade de acesso serve como justificava para a falta de professores e para o fechamento de escolas.

Ferreira e Brandão (2016, p. 11) destacam que os poderes públicos municipais tentam justificar o fechamento das escolas afirmando que “a manutenção de centros de ensino no campo é economicamente insustentável para os cofres públicos” e, por isso, agrupam os alunos nos centros urbanos, fazendo com que percorram vários quilômetros em transporte escolar. Consequentemente, há redução do número de professores e servidores, bem como achatamento nos salários do magistério.

A desatenção aos sujeitos do campo pode ser compreendida como discriminação, gerando tendência à não escolarização “*in loco*” ou à desvalorização do campo. O deslocamento à cidade para ter acesso a uma educação fora do contexto cultural e socioeconômico denota tratar a cultura do campo como inferior. (FERREIRA e BRANDÃO, 2016, p.12).

Conforme Ferreira e Brandão (2016), o fechamento das escolas fere quatro dimensões do direito à educação, determinadas na Constituição Federal vigente, a saber: disponibilidade; acessibilidade; aceitabilidade e adaptabilidade. Para que haja disponibilidade a escola precisa existir; frente ao fechamento das escolas a acessibilidade fica comprometida pela distância percorrida pelos educandos até as escolas urbanas. Com relação a aceitabilidade, os autores apresentam o currículo e projeto político pedagógico (PPP), afirmando que, ao serem elaborados, não contemplam a realidade dos sujeitos do campo; quanto à adaptabilidade, destacam que é desrespeitada à medida em que não garante ao aluno estudar próximo de sua residência.

Os professores das escolas multisseriadas do município de Cerro Azul desconhecem os marcos legais da Educação do Campo, bem como o artigo da LDB 9394/96, que fala sobre questão do fechamento das escolas.

Apresentaremos, a seguir as escolas onde foram desenvolvidas as pesquisas de campo: a escola Rural Municipal de Bocaina e a escola Rural Municipal de Guaraípos e os respectivos professores.

A escola Rural Municipal de Bocaina está localizada a 8 km do centro urbano e recebeu o mesmo nome do bairro, que corresponde à situação geográfica em que se encontra. Bocaina, segundo o dicionário, refere-se à abertura ou depressão numa serra. A escola iniciou o funcionamento em 1966 e foi legalizada em 1981 (Decreto

Municipal 24/81). Na escola estão lotadas duas profissionais: uma professora e uma funcionária responsável pela merenda.

No período da manhã estudam 17 alunos na mesma turma: 7 matriculados no 3º ano, 6 alunos no 4º ano e 4 alunos no 5º ano; no período da tarde a turma é composta por 5 alunos matriculados no 1º ano, 1 no 2º ano e 2 no 3º ano.

A professora cursou Magistério e Pedagogia à distância. Trabalhou na escola mencionada em 1994, e morava numa casa que ficava no pátio da mesma; posteriormente foi trabalhar no projeto Piá¹⁸, na sede do município, no qual permaneceu até 1998, retornando à escola anterior em 2002. Também informou que foi aluna da escola e sua mãe também foi professora.

FIGURA 9 – ESCOLA RURAL MUNICIPAL DE BOCAINA



FONTE: A própria autora, em 30/7/2015.

A escola tem uma sala de aula, dois banheiros e uma cozinha. A sala de aula apresenta um espaço no fundo separado por uma divisória, onde estão localizados os computadores e a biblioteca. Os alunos utilizam os computadores para realizar atividades de matemática, português; há uma impressora ao lado dos computadores, mas não está funcionando, por isso a professora utiliza o mimeógrafo para criar atividades para os alunos. É importante destacar que o mimeógrafo é um equipamento que está em desuso há muito tempo, pois sua funcionalidade já foi superada por outros materiais; no entanto está presente na escola e é utilizado

¹⁸ “Programa de Integração da Infância e Adolescência (Projeto Piá) foi encerrado em junho de 2004. Era desenvolvido pela Secretaria Municipal da Criança, também extinta em junho de 2004”. Disponível em: http://www.cmc.pr.gov.br/ass_det.php?not=24438#&panel1-1 – Acesso abr. 2017.

como um dos únicos recursos didáticos frente à precariedade de materiais pedagógicos disponíveis. Também observamos armários com jogos e materiais para serem utilizados pelos alunos.

A escola recebeu carteiras novas que estão organizadas em filas, com a mesa da professora no lado direito da sala. Há muita ilustração nas paredes, com alfabetos, tabuadas e o calendário, utilizados como material de apoio para os alunos, conforme a mostra a figura 10.

FIGURA 10 - ESPAÇO INTERNO DA ESCOLA



FONTE: A própria autora, em 12/8/2015.

Os materiais expostos nas paredes da sala são elaborados pela própria professora que à medida que vai apresentando os conteúdos, procura deixá-los visíveis aos alunos, para que possam recorrer a eles como suporte pedagógico. Há também uma preocupação em valorizar as atividades desenvolvidas com a comunidade, as quais estão evidenciadas num painel com fotos colado em uma parede. Foi organizado pela professora um espaço no fundo da sala, onde está instalada uma biblioteca e alguns computadores; este é o espaço para pesquisa. Nas prateleiras visualizamos os jogos, materiais didáticos e livros para pesquisa.

FIGURA 11 – ESPAÇO EXTERNO DA ESCOLA



FONTE: A própria autora, em 2015.

No espaço externo (figura 11) observamos um pátio onde as crianças jogam bola, e uma parte coberta que foi construída para a realização das festas da escola. Neste espaço estão colocadas algumas mesas onde as crianças costumam fazer seus lanches. Segundo a professora, nesta parte foram realizadas muitas festas com a ajuda da comunidade, as quais chegavam a atrair um número muito grande de pessoas. Atualmente a professora só tem organizado festas internas com as crianças, em decorrência de questões políticas e administrativas da localidade¹⁹.

As aulas iniciam às 8 horas e encerram às 12 horas, com um intervalo às 10h30m para o lanche. No período da tarde, iniciam às 12 horas e encerram às 16 horas, com um intervalo às 14h30m. A mesma condução que leva os alunos da manhã traz os alunos da tarde, portanto, nestas condições a professora não tem intervalo para almoçar, tendo como refeição os lanches que faz junto com os alunos.

¹⁹ Há uma tensão na relação dos professores com a Secretaria Municipal de Educação decorrente da ameaça de fechamento das escolas.

A outra escola selecionada para a pesquisa é a Escola Rural Municipal de Guaraipos (figura 12), localizada 14 km do centro urbano. Guaraipos refere-se a um nome popular dado a uma espécie de abelha, muito comum na região onde a escola foi instalada. A escola tem dois professores, um que leciona no período da manhã e outro, no período da tarde²⁰; também conta com uma funcionária que prepara o lanche dos alunos e faz a limpeza da escola. O professor do período da manhã foi designado neste ano para substituir uma professora que se aposentou; presta trabalho em duas escolas, pois, leciona no período da tarde, em uma escola na sede do município. Aceitou trabalhar na Escola Rural Municipal de Guaraipos porque recebe uma ajuda de custo da Secretaria Municipal de Educação, o que lhe garante a despesa com a gasolina. O professor se locomove com uma motocicleta, o que lhe permite conseguir chegar a tempo na outra escola.

FIGURA 12 – ESCOLA RURAL MUNICIPAL DE GUARAIPÓS



FONTE: A própria autora, em 2015

A professora da tarde, a funcionária responsável pela merenda e a professora que se aposentou são filhas da primeira professora da escola, Dona Catarina, que vem todos os dias no horário do recreio olhar as crianças pois, conforme conversamos, não consegue ficar longe da escola. Neste ano houve a iniciativa de fechamento da escola, mas Dona Catarina foi até a Secretaria de Educação municipal e reivindicou sua reabertura.

²⁰ Tivemos poucos contatos com a professora da tarde, a qual foi afastada para tratamento de saúde.

A escola funciona como uma referência para a comunidade; a professora da tarde conhece as famílias de todos os alunos e destaca a presença de alunos de famílias aparentadas entre si.

No espaço externo há um lugar onde os alunos jogam bola, correm e brincam. O espaço é irregular, em declive, com a presença de várias árvores com raízes expostas, tendo um rio no seu entorno, o qual é separado por uma proteção de arame. A estrada de chão que fica em frente à escola dá acesso a uma plantação de pinus e, desta forma, por ali circulam caminhões carregando toras; por este motivo o portão fica fechado, impedindo a saída das crianças em horário de aula, conforme a figura 13.

FIGURA 13 – ENTORNO DA ESCOLA GUARAIPOS



FONTE: ATHAYDE²¹, 2015.

No período da manhã a turma é composta por 18 alunos matriculados nos três primeiros anos do ensino fundamental; no período da tarde estudam 6 alunos, 5 matriculados no 4º ano e 1 no 5º ano.

A aula inicia às 7h30m e encerra 11h30m com um intervalo às 10h30m. O período da tarde inicia às 12 horas e encerra às 16 horas.

²¹Pesquisador do NUPECAMP/PPGED/UTP; bolsista de graduação do projeto OBEDUC, edital 049/2012 - CAPES/INEP - Observatório a Educação, bolsista de graduação.

A escola tem uma sala de aula, dois banheiros e uma cozinha. Nas prateleiras no fundo da sala observamos três computadores estragados, três mimeógrafos novos, que já enfatizamos como recurso pedagógico em desuso. Sobre o fato dos computadores não estarem funcionando, inferi que o motivo pode estar relacionado com o interesse da Secretaria da Educação municipal em fechar as escolas multisseriadas. Também há uma estante com livros e outra com jogos e materiais confeccionados pelos alunos e pelos professores. Os jogos estão em condições muito precárias, faltando peças, mas os alunos os utilizam conforme veem possibilidade de interagir com os mesmos. Por exemplo; observamos a presença de um dominó de multiplicação que os meninos nos convidaram para brincar junto, mas como eles não tinham conhecimento sobre a multiplicação, tivemos que adaptar a forma de brincar. (Figura 14).

Para a escola também foram enviadas carteiras novas, sendo duas de tamanho maior. Em frente às carteiras fica a mesa do professor, a qual nos dias da nossa observação estava cheia de livros que, segundo o docente, são utilizados para organizar suas aulas.

FIGURA 14 – ESPAÇO INTERNO DA ESCOLA



FONTE: A própria autora, em 22/8/2015.

A escola é uma referência para a comunidade e observamos uma preocupação das famílias com a qualidade do professor, pois se interessam pela sua formação e com a relação que estabelece com os alunos.

No início de 2017 foram realizadas reuniões com pais e professores para a apresentação das decisões sobre o fechamento das escolas. Buscamos provocar na comunidade a conscientização do seu poder de decisão, a partir da organização coletiva, e possibilitamos o acesso às orientações e contatos que os auxiliassem no reconhecimento de seus direitos e em defendê-los. A proposta do município implicava no fechamento de 15 escolas multisseriadas, até o momento já foram fechadas quatro escolas, o que vem preocupando pais e professores.

No próximo capítulo iniciaremos com a fundamentação teórica da nossa pesquisa, apresentando o processo de ensino e aprendizagem segundo os aportes teóricos das teorias que contribuíram para as análises do nosso objeto de pesquisa.

2 O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM: A CONCEPÇÃO HISTÓRICO-CULTURAL E A RELAÇÃO COM AS PEDAGOGIAS VOLTADAS PARA A FORMAÇÃO HUMANA

Poder-se-ia dizer que a característica básica do comportamento humano em geral é que os próprios homens influenciam sua relação com o ambiente e, através desse ambiente, pessoalmente, modificam seu comportamento, colocando-o sob seu controle.

L.V. Vigotski (2007, p.50)

Neste capítulo apresentamos alguns fundamentos da psicologia histórico-cultural com base em Vigotski²², Luria e Leontiev. O estudo dos autores teve como objetivo construir subsídios teóricos para a apreensão e compreensão do fenômeno estudado, no caso, o ensino e aprendizagem em escolas com turmas multisseriadas localizadas no campo.

Vigotski nos instrumentaliza para compreender a formação dos processos psíquicos superiores e dos conceitos científicos, destacando a importância da aprendizagem como propulsora de desenvolvimento do pensamento. Luria, por meio das pesquisas desenvolvidas no Uzbequistão e Kirghizia, evidencia a interferência do contexto sócio-histórico na formação do sujeito, bem como a importância da escola no desenvolvimento do pensamento abstrato. Quanto ao desenvolvimento psíquico da criança, Leontiev nos permite compreender sua evolução a partir da análise dos diferentes estágios, evidenciados na atividade das crianças.

Também abordamos a pedagogia histórico-crítica porque entendemos que sua aproximação com a psicologia histórico-cultural, pois ambas estão ancoradas no materialismo histórico dialético, o que permite pensar a escola numa perspectiva que confronte e se contraponha ao formato de escola presente na sociedade capitalista, que segrega e exclui a classe trabalhadora da possibilidade de apropriação do conhecimento científico, enquanto arcabouço da humanidade.

Na mesma direção, apoiamo-nos na Pedagogia do Movimento com seus princípios materializados nas experiências das escolas itinerantes, que construíram outro formato de escola, ancorados na luta concreta e com uma intencionalidade de

²² Encontramos várias formas de escrita do nome do autor, no entanto por questões de padronização optamos por manter neste trabalho a forma Vigotski, conforme proposto por Prestes (2012).

promover a formação humana, inspirados por Paulo Freire e pelos teóricos da revolução russa.

2.1 CONTEXTO HISTÓRICO DA PRODUÇÃO DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

Não há como entender uma teoria sem voltarmos ao contexto histórico que a produziu. A teoria histórico-cultural coincide com a Revolução Russa de 1917, elaborada frente à necessidade de investimento na educação, de modo a contribuir para a formação do novo homem que a nova sociedade exigia. Desta forma, Vigotski “lançou seu olhar perscrutador sobre as necessidades da Rússia, buscando respostas aos problemas com que se deparavam os homens daquele período” (TULESKI, 2008, p. 71).

É neste sentido que buscamos estabelecer relações com a teoria mencionada, porque pensamos que, ao refletir sobre a qualidade de escola, teremos que quebrar paradigmas, superar reducionismos e pensar em uma proposta de educação dos sujeitos do campo que dê respostas aos problemas emergentes.

A revolução Russa liderada pelo proletariado, que representava uma classe politicamente organizada, apresentou interesses divergentes, fato que contribuiu para a implantação do comunismo no país. Enquanto o proletariado reivindicava a socialização dos meios de produção e da sociedade privada, o campesinato, que havia sido expropriado de forma violenta pelos latifundiários, reclamava a propriedade privada ou a pequena propriedade (TULESKI, 2008).

Desta forma, a instalação do socialismo na Rússia se deparou com desafios políticos, econômicos, culturais e sociais, mas priorizou a educação. A educação formal, até então privilégio de poucos, passou a representar um direito de qualquer cidadão. Por conseguinte, os meios acadêmicos buscaram “responder às exigências do novo tempo, buscando instaurar uma relação entre a produção científica e o regime social estabelecido” (PRESTES, 2012, p. 11).

Na organização societária à qual estamos submetidos, também nos deparamos com interesses divergentes entre os diferentes grupos sociais, de modo que as questões referentes a classe trabalhadora ficam invisibilizadas e sujeitas às decisões da classe hegemônica, que se organiza para atender os interesses do capital. Por conseguinte, a classe hegemônica tenta garantir a manutenção da sua

situação de dominação mediante a veiculação de ideias, crenças e valores que inculcados à classe trabalhadora, pretendem reforçar e justificar tal situação, como algo intransponível e “natural”.

Os objetivos da educação, formulados nos primeiros anos da Revolução Russa, tinham como princípios atender as demandas da massa trabalhadora e da nova sociedade, a saber: “humanismo, coletivismo, internacionalismo, democratismo, respeito à personalidade do indivíduo, à ação conjunta da educação com o trabalho produtivo e ao desenvolvimento integral das crianças e dos adolescentes como membros da sociedade”. Para a concretização destes princípios havia necessidade de mobilização geral; logo, aconteciam debates entre os intelectuais, “à luz do dia”, os quais versavam sobre a realidade cruel em que o país se encontrava (PRESTES, 2012, p.12).

É nesse contexto que surge a psicologia histórico-cultural, num país isolado e empobrecido por uma guerra civil e pela intervenção estrangeira, cuja reconstrução do país se debateu entre relações de produção ora burguesas, ora socialistas. O desenvolvimento do país dependia, então, de um processo de industrialização intenso e abrangente, que estaria vinculado ao avanço técnico e à qualificação dos trabalhadores recém-saídos do campo. Tuleski pondera:

Um país enorme em proporções geográficas, com grande atraso econômico e cultural, arrasado pela guerra civil e pela guerra imperialista, deveria transformar-se em um curto espaço de tempo em um país capaz de produzir o suficiente para garantir a sobrevivência e satisfação da população, sob pena de mergulhar na mais profunda barbárie. (TULESKI, 2008, p. 81).

Nessas condições coube à educação a responsabilidade de formar o homem que a sociedade russa precisava, mediante uma escola que desenvolvesse a formação humana integral. Os intelectuais iniciaram o desafio porque acreditavam que a educação seria necessária para a reconstrução do país. Como consequência, a transformação da escola foi uma das prioridades, pautada em teorias revolucionárias que confrontaram os padrões e paradigmas tradicionais. Tais teorias valorizavam o trabalho coletivo e o contexto sócio-histórico como mediador na formação dos sujeitos²³.

²³ Neste aspecto, podemos estabelecer relação com nossa pesquisa: nossas análises sobre as escolas multisseriadas refletem sobre a transformação da escola capitalista, confrontam a forma de

Para a construção de uma nova psicologia, Vigotski analisou as principais teorias disponíveis, e a partir daí desenvolveu seus postulados teóricos, tentando superar e avançar no conhecimento da psicologia humana. Seus estudos provocaram uma “revolução na interpretação da consciência como uma forma especial de organização do comportamento humano” (PRESTES, 2012, p. 20).

Na superação das teorias da “velha psicologia”, Vigotski tenta mostrar a relevância do caráter histórico e cultural na formação do homem, considerando que

a natureza determina que o homem tenha necessidades, e a história, por sua vez, determina quais serão estas necessidades. Decorre, portanto, que o conhecimento científico é o conhecimento da natureza, mas são as relações sociais engendradas pelos homens em um determinado período de tempo que determinam a forma de relação do homem com a natureza. Consequentemente, a organização real dos homens determinará, em última instância, quais ideias terão predominância e de que forma predominarão. (TULESKI, 2008, P. 87).

Vigotski atribuiu uma grande importância à apropriação e aplicação do método na elaboração da sua teoria. Fundamenta-se no método materialista histórico, pois para ele as teorias psicológicas muitas vezes se perdem no mundo das ideias, distanciando-se da realidade dos sujeitos. É determinante, para suas elaborações teóricas, a concepção de que o homem se constitui a partir das relações que estabelece em uma determinada cultura, sendo que, ao mesmo tempo em que transforma a própria realidade transforma a si mesmo. Então, o desenvolvimento humano é o resultado das trocas recíprocas que acontecem durante a vida, entre o sujeito e seu contexto sócio-histórico.

Para Luria (1979), a psicologia soviética, ao elaborar a nova psicologia com base no marxismo, tratou de comprovar a natureza sócio-histórica do psiquismo humano, e os estudos de Vigotski marcam o início desta empreitada.

organização da escola tradicional, seriada e excludente, propõe a perspectiva da construção de uma escola que problematize a sociedade atual e promova a formação humana. Entendemos por formação humana a concepção apresentada por Saviani (2016, p.17) “Considerando que as características especificamente humanas não estão inscritas na genética e, portanto, não são herdadas pelos indivíduos ao nascer, mas são produzidas historicamente devendo ser adquiridas por meio da atividade educativa, a pedagogia histórico-crítica define a educação como o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”.

O mais importante é que introduziu na investigação psicológica concreta a ideia da historicidade da natureza do psiquismo humano e a da reorganização dos mecanismos naturais dos processos psíquicos no decurso da evolução sócio histórica e ontogênica. Vigotski interpretava esta reorganização como o resultado necessário da apropriação pelo homem dos produtos da cultura humana no decurso dos seus contatos com os seus semelhantes. (LURIA, 1979, p. 153).

Conforme Vigotski, não podemos estudar o fenómeno descolado da sua materialidade histórica, isolado das determinações do seu tempo e contexto. A apreensão do fenómeno em sua totalidade requer um movimento que vai do concreto para o abstrato e vice-versa, de modo que se possa apreender o objeto enquanto concreto pensado. Segundo a perspectiva vigotskiana é que procuramos estudar as escolas multisseriadas localizadas no campo, tentando capturar questões políticas, históricas, económicas e sociais que repercutem na constituição da escola que temos hoje. Destarte, buscamos na psicologia histórico-cultural os fundamentos teóricos para compreender o processo de ensino e aprendizagem.

2.2. DESENVOLVIMENTO FILOGENÉTICO DO PSIQUISMO

A filogênese diz respeito à evolução da espécie, desta forma Vigotski (1931, p.38) apresenta as peculiaridades da conduta humana, afirmando que, ao compararmos a adaptação e desenvolvimento dos animais com a adaptação e desenvolvimento histórico do homem, fica evidenciado que “o processo de desenvolvimento psíquico do homem é uma parte do processo geral do desenvolvimento da humanidade”.

Segundo Luria (1979, p.44), os progressos na evolução do homem e sua transmissão às gerações posteriores decorrem da atividade humana que, diferente da atividade animal, é criadora e produtiva. “Esta é, portanto, e antes de mais nada, a atividade fundamental do homem, o *trabalho*²⁴” (Grifo do autor).

Os homens em sua atividade, não apenas se adaptam²⁵ à natureza, mas a modificam. À medida que suas necessidades aumentam, os homens criam

²⁴ É essencial que compreendamos a relação entre o trabalho no campo e as experiências de vida no campo como constitutivas dos sujeitos e como fonte de conhecimento e saber.

²⁵ “O desenvolvimento do homem, da sua vida, exige evidentemente uma interação constante do homem com o meio natural, uma troca de substâncias entre eles. Esta interação executa o processo

instrumentos, máquinas, habitações, vestimentas e outros valores materiais. O progresso na produção de materiais aumenta o conhecimento do homem sobre o mundo e sobre si mesmo, resultando no desenvolvimento das artes e da ciência.

Para além disso, no processo de atividade dos homens, as suas capacidades conhecimentos e aptidões cristalizam-se de determinada maneira nos produtos dessa atividade, nos produtos materiais e espirituais, nos seus ideais. [...] cada nova geração começa sua vida no mundo dos objetos e fenômenos criados pelas gerações precedentes. Participando do trabalho, na produção e nas diferentes formas da sua atividade social, ela apropria-se das riquezas deste mundo, desenvolvendo nos homens as aptidões especificamente humanas que já se haviam encarnado neles. (LURIA, 1979, p. 44-45).

Para Luria (1979, p. 48), o mesmo acontece com relação ao pensamento e aos conhecimentos, os quais se desenvolvem a partir dos avanços das gerações anteriores²⁶, “por meio da assimilação individual dos progressos do desenvolvimento histórico da humanidade”. No entanto, é importante ressaltar que a relação do homem com a natureza não é simples adaptação, mas apropriação, processo que consiste na “reprodução, pelo indivíduo, das aptidões e funções humanas, historicamente formadas. [...] encarnação nas propriedades do indivíduo das aquisições da espécie”. (LURIA, 1990, p. 169).

Assim, a aquisição das ações mentais, que estão na base da apropriação pelo indivíduo da “herança” dos conhecimentos e conceitos elaborados pelo homem, supõe, necessariamente que o sujeito passe das ações realizadas no exterior às ações situadas no plano verbal, depois à uma interiorização progressiva destas últimas; o resultado é que estas ações adquirem o caráter de operações intelectuais estreitas, de atos intelectuais. (LURIA, 1979, p. 183).

de adaptação do homem à natureza. Todavia o homem adaptar-se à natureza circundante não é senão produzir os meios de sua própria existência. Graças a isto, o homem, diferentemente do animal, mediatiza, regula e controla este processo pela sua atividade; ele próprio desempenha, em face da natureza, o papel de uma potência natural” (LURIA, 1990, p. 173).

²⁶ As ponderações do autor ressaltam a necessidade da interação entre as diferentes gerações, para que as gerações mais novas se apropriem daquilo que já foi socialmente conquistado a fim de avançar o desenvolvimento. Esta situação se faz presente na dinâmica dos acampamentos e assentamentos do MST, nos quais é permitido às crianças participarem de todas as ações desenvolvidas, de modo a se apropriarem da totalidade da realidade da vida na comunidade.

Luria, reforçando a natureza humana, apresenta três fatores importantes que distinguem a atividade consciente do homem do comportamento instintivo dos animais. Primeiramente, afirma que as atividades do homem não se baseiam em inclinações biológicas, mas em complexas necessidades superiores, dentre elas, as necessidades cognitivas, de comunicação e de participação na sociedade. Outro fator importante reside no fato do homem não se basear nas impressões imediatas do meio, mas na capacidade de refletir sobre o comportamento e condições do meio, de maneira mais profunda que os animais. O terceiro fator é que o homem supera o comportamento dos animais, os quais possuem apenas duas fontes, a saber, os programas hereditários e a experiência individual; enquanto no homem os conhecimentos e habilidades se formam “por meio da *assimilação da experiência de toda a humanidade*, acumulada no processo da história social e transmissível no processo de aprendizagem” (LURIA, 1979, p. 73, grifos do autor).

Portanto, para Luria (1979) a raiz da atividade histórico social do homem tem sua origem no trabalho social, com o emprego e a elaboração de instrumentos de trabalho, e também na linguagem. A elaboração dos instrumentos de trabalho implica num conhecimento sobre a utilização dos mesmos, o que resultou no surgimento da produção da consciência; tal fato comprova que o homem não age de acordo com a necessidade puramente biológica, pois, ao criar um produto, ele só terá sentido com sua aplicação posterior na existência humana.

Corroborando com Luria, Leontiev (1978) também afirma que o trabalho é condição fundamental da existência do homem, o qual acarretou a transformação e hominização do cérebro, provocando modificações anatômicas e fisiológicas, modificando sua aparência física. O aparecimento da consciência marca então, segundo o autor, o começo de uma etapa superior de desenvolvimento psíquico, pois ela nada mais é do que o reflexo da realidade. “A consciência humana distingue a realidade objetiva do seu reflexo, o que a leva a distinguir o mundo das impressões interiores e torna possível com isso o desenvolvimento da observação de si mesmo”. (LEONTIEV, 1978, p. 70).

Por sua vez, o surgimento da linguagem, conforme Luria (1979, p. 80) apresenta três mudanças essenciais na atividade consciente do homem. A primeira consiste em que: “designando os objetos e eventos do mundo exterior com palavras isoladas ou combinadas, a linguagem permite discriminar esses objetos, dirigir a atenção para eles e conservá-los na memória”. A segunda mudança é que as

palavras, além de indicar a propriedade das coisas, permitem abstrair suas categorias essenciais. Como terceira mudança, a linguagem caracteriza-se como “o *veículo fundamental de transmissão da informação*”. (LURIA, 1979, p. 81, grifo do autor).

A linguagem, além de reorganizar os processos perceptivos, altera os processos de atenção do homem, da memória, pois permite desligar-se da experiência imediata do objeto e possibilita o surgimento da imaginação.

Desta forma, Vigotski (1931, p. 57) aponta a filogênese como início do desenvolvimento psíquico do ser humano, o qual prossegue na ontogênese, não apenas com relação ao aperfeiçoamento e complexificação da estrutura e das funções cerebrais, mas também com relação à aquisição da linguagem, enquanto um importante aparato de sinais que, para o autor, representa a chave do desenvolvimento psíquico.

Consequentemente, a essência humana fica assegurada mediante o acesso ao acervo da humanidade, inclusive por meio da educação. Quando há impossibilidade de acesso aos conhecimentos socialmente acumulados, o sujeito fica em situação de marginalidade, o que o fragiliza e deixa suscetível a situações de dominação. Destacamos que, na sociedade sob o modo de produção capitalista, a dominação de uma classe sobre a outra se reflete justamente na escola, pois de posse da hegemonia do saber, a classe dominante controla aquilo que a classe trabalhadora deve ou não se apropriar. Trata-se de uma questão fundante para a pedagogia histórico-crítica, que destaca a transmissão de conhecimentos na escola como fator essencial para instrumentalizar a classe trabalhadora a fim de romper com a situação de alienação e subalternidade, conforme desenvolveremos na sequência.

2.3 DESENVOLVIMENTO ONTOGENÉTICO DA CONSCIÊNCIA

A ontogênese vai tratar do desenvolvimento do indivíduo, no entanto não podemos compreender o homem singular descolado do universal, pois cada sujeito abarca a evolução da humanidade, se constrói na universalidade. Para se tornar humano precisa se apropriar do que foi historicamente construído pelas gerações anteriores, o que depende das circunstâncias de sua existência. Portanto, não

podemos compreender os sujeitos que moram no campo isolados de suas condições de vida e trabalho.

A psicologia soviética, segundo Luria (1990), defende a ideia de que a consciência é a forma mais elevada de reflexo da realidade; não é dada de imediato, mas é formada pela atividade, que tem a função de orientar o homem no ambiente. Então, enquanto as ações humanas transformam a realidade, a vida mental é fruto de atividades profundamente renovadas.

Os instrumentos usados pelos homens em sociedade para manipular o ambiente, além de produto de gerações anteriores que ajudam a formar a mente das crianças em desenvolvimento, também afetam essas formas mentais. Na criança em desenvolvimento, as primeiras relações sociais e as primeiras exposições a um sistema linguístico (de significado especial) determinam as formas de sua atividade mental. Todos esses fatores são decisivos para o desenvolvimento sócio-histórico da consciência. Novos motivos para a ação aparecem sob a forma de padrões extremamente complexos de práticas sociais. Assim são criados novos problemas, novos modos de comportamento, novos métodos de captar a informação e novos sistemas de refletir a realidade (LURIA, 1990, p. 23).

Nas pesquisas desenvolvidas por Luria evidenciaram-se fatos a respeito das formações de processos mentais, a saber: percepção, generalização e abstração, dedução e inferência, raciocínio e solução de problemas, imaginação, autoanálise e autoconsciência, e foi possível constatar a relevância do conhecimento sistematizado para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

Luria mostrou, que a sistematização dos conhecimentos vai permitir que o sujeito passe do concreto ao abstrato; que consiga pensar sobre as coisas presentes na sua realidade imediata em categorias. Nesse caso, a escola tem um papel fundamental, porque é ela que vai possibilitar aos sujeitos pensar abstratamente, mas na medida em que permite estabelecer relações entre os conhecimentos singulares, isto é, no seu contexto sócio-histórico e agrupá-los de acordo com os conhecimentos universais. É por meio da linguagem que o processo de conhecimento se concretiza desde que se estabeleçam relações com a experiência vivida pelos sujeitos.

Leontiev nos mostra que o trabalho deve fazer parte do processo educativo, porque é fruto da comunidade e abarca um rol de experiências, valores e saberes que são constitutivos dos sujeitos. No caso dos sujeitos de nossa pesquisa, estamos

falando do trabalho no campo, com a terra, o que implica em relações sociais específicas, singulares, elemento mediador da formação do psiquismo.

Portanto, o trabalho é fator determinante no desenvolvimento do psiquismo, junto com o aparecimento da consciência. O desenvolvimento do trabalho surge com as atividades coletivas que subordinam e hierarquizam a ação do homem mediante o resultado esperado pela coletividade.

É uma atividade originariamente social, assente na cooperação entre indivíduos que supõe uma divisão técnica, embrionária que seja das funções do trabalho; assim o trabalho é uma ação sobre a natureza, ligando entre si os participantes, mediatizando a comunicação (LEONTIEV, 1978, p. 75).

Por conseguinte, as atividades desenvolvidas na condição de trabalho coletivo representam a atividade submetida às relações sociais desde a origem; o que significa que a atividade em interação entre os homens representa a base material objetiva da estrutura do ser humano. Uma ação de trabalho depende do resultado consciente da atividade, que “supõe o reflexo dos objetos para os quais ela se orienta, independentemente da relação que existe entre eles e o sujeito” (LEONTIEV, 1978, p. 81).

Vemos aí a importância do trabalho social na constituição do sujeito e, ao relacionarmos com nossa pesquisa, reforçamos a ideia de que o contexto sociocultural dos alunos e da comunidade é ponto de partida para o trabalho na escola. Se a escola tem como função instrumentalizar os sujeitos com conhecimentos científicos que permitam a compreensão do mundo, deve estabelecer por meio de estudos a relação entre as atividades de trabalho, desenvolvidas na comunidade, e o contexto mais amplo do mundo do trabalho.

Para Vigotski (1931, p. 19), a cultura, ao criar situações específicas de conduta, acarreta alteração da atividade das funções psíquicas superiores, fazendo com que o homem evolua criando novos níveis de comportamento.

O indivíduo em sua conduta manifesta de forma cristalizada diversas fases de desenvolvimento já acabadas. Os múltiplos planos genéticos do indivíduo, que incluem capas de distintas antiguidades, lhe conferem uma estrutura sumamente complexa e ao mesmo tempo em que servem como escada genética que une, através de uma série de formas de transição, as funções superiores do indivíduo com a conduta primitiva na ontogênese e

na filogênese. A existência das funções rudimentares confirma do melhor modo possível a ideia de estrutura «geológica» do indivíduo e introduz essa estrutura no contexto da história da conduta (VIGOTSKI, 1931, p. 42).

Vigotski aponta que o homem, no decorrer da história da humanidade, passou a empregar estímulos artificiais como suporte para a memória, o que segundo ele é impossível para os animais. Destaca, também, que o que diferencia o cérebro do homem do cérebro do animal é que o primeiro se refere ao cérebro de “um ser social e que as leis da atividade nervosa superior do homem se manifestam e atuam na personalidade” (VIGOTSKI, 1931, p.54).

Com a introdução dos estímulos artificiais o homem dá significados e estimula a criação de novas conexões cerebrais. Vigotski (1931, p. 55) afirma que o princípio da significação lança uma nova perspectiva sobre a conduta humana, uma vez que segundo este princípio “o homem é quem forma desde fora conexões no cérebro, o dirige e através dele governa seu próprio corpo. ”

Inferimos que a falta de acesso aos estímulos artificiais criados pela humanidade repercute na formação do psiquismo, atribuindo aos sujeitos uma situação precária de desenvolvimento mental. Neste sentido, entendemos que a classe hegemônica, ao praticar uma educação precária destinada à classe trabalhadora, reforça a situação de dominação, pois não permite o desenvolvimento das funções e habilidades psicológicas superiores, limitando as possibilidades de ação sobre a realidade.

A relação entre o uso de instrumentos²⁷ e a fala, para Vigotski, interfere no desenvolvimento de várias funções psicológicas, tais como, a percepção, as operações sensório-motoras e a atenção, destacando que cada uma pertence a um sistema dinâmico de comportamento. “[...] as conexões e relações entre funções constituem sistemas que se modificam, ao longo do desenvolvimento da criança, tão radicalmente quanto as próprias funções individuais” (VIGOTSKI, 2007, p. 21).

No processo de desenvolvimento geral do psiquismo, Vigotski (2007, p. 33) indica duas linhas qualitativamente diferentes quanto à sua origem: os processos

²⁷ “O instrumento é o produto da cultura material que leva em si, da maneira mais evidente e mais material, os traços característicos da criação humana. Não é apenas um objeto de uma forma determinada, possuindo dadas propriedades. [...] é ao mesmo tempo um objeto social no qual estão incorporadas e fixadas as operações de trabalho historicamente elaboradas. O fato de este conteúdo social e ideal estar cristalizado nos instrumentos humanos, isso distingue-os dos instrumentos dos animais” (LURIA, 1979, p. 268).

elementares e as funções psicológicas superiores. Os processos elementares são de ordem biológica, determinados pela estimulação ambiental; enquanto as funções psicológicas superiores são de ordem sociocultural, tendo como característica essencial “a estimulação autogerada, isto é, a criação e o uso de estímulos artificiais que se tornam a causa imediata do comportamento”.

Conclui o autor que todas as funções psíquicas superiores decorrem de processos mediados, nos quais a utilização de signos é essencial para dominá-los e dirigi-los. “O uso de signos conduz os seres humanos a uma estrutura específica de comportamento que se destaca do desenvolvimento biológico e cria novas formas de processos psicológicos enraizados na cultura” (VIGOTSKI, 2007, p.34).

A utilização de signos como auxiliares na resolução de problemas é análoga à invenção e ao uso dos instrumentos, porém no campo psicológico. Tal analogia diz respeito à função mediadora que ambos exercem na atividade humana, no desenvolvimento da capacidade dos homens na sua utilização, na transformação do seu comportamento (VIGOTSKI, 2007).

A principal diferença entre o signo e o instrumento consiste no fato deles apresentarem diferentes maneiras de orientar o comportamento humano. O instrumento orienta o comportamento externamente, serve como condutor da influência humana sobre o objeto da atividade, de modo a transformar a natureza do objeto; em contrapartida, o signo representa um meio de atividade interna dirigido para o controle mental do próprio indivíduo.

O uso de meios artificiais – a transição para a atividade mediada – muda, fundamentalmente, todas as operações psicológicas, assim como o uso de instrumentos amplia de forma ilimitada a gama de atividades em cujo interior as novas funções psicológicas podem operar. Nesse contexto, podemos usar o termo função psicológica superior, ou comportamento superior com referência à combinação entre o instrumento e o signo na atividade psicológica (VIGOTSKI, 2007, p. 56).

As operações com a utilização de signos sofrem mudanças no decorrer do desenvolvimento da criança, passando a níveis superiores, uma vez que surge o que Vigotski (2007) chamou de processo de internalização, o qual consiste em reconstruir internamente uma operação que foi realizada externamente.

Este processo de internalização depende de uma série de transformações:

a) uma operação que inicialmente representa uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente. [...] b) um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal. [...] c) A transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal é o resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento (VIGOTSKI, 2007, p. 58).

Cabe destacar a importância da utilização dos signos para o desenvolvimento da psicologia humana, pois, como explica Vigotski (2007), a internalização das formas culturais de comportamento, das atividades sociais historicamente desenvolvidas depende da reconstrução da atividade psicológica, a qual tem como base as operações com signos.

Para Luria (1980, p. 48), o processo de formação das capacidades específicas do homem e, conseqüentemente, de assimilação do mundo depende da utilização de instrumentos, que são produtos da cultura material. “Não se trata apenas de um objeto que possui determinada forma e que tem determinadas propriedades físicas. O instrumento é ao mesmo tempo objeto social em que se encarnou e afirmou o resultado histórico das experiências laborais”.

Estabelecendo relação com nosso objeto de pesquisa – o ensino e aprendizagem em escolas com turmas multisseriadas – indagamos sobre o desenvolvimento de quais habilidades e funções psicológicas seu ensino vem provocando nos sujeitos. Nossas constatações permitem afirmar que os determinantes externos e internos limitam tal processo.

2.4. O PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM E A FORMAÇÃO DE CONCEITOS

Compreender o processo de formação dos conceitos nos permite pensar o papel da escola e as intervenções que possibilitam potencializar a formação de conceitos científicos pela criança, destacando que eles irão se consolidar somente na fase da adolescência. No entanto, nas fases anteriores mediante as experiências vivenciadas e a sistematização dos conhecimentos, os conceitos começam a se organizar de modo embrionário, o que será determinante para a sua apropriação. No contexto das escolas multisseriadas, as possibilidades de trocas entre sujeitos tão diversos permitem ampliar o repertório de aprendizagens e as experiências culturais.

Vamos destacar, o processo de formação de conceitos, estabelecendo a relação entre conceitos espontâneos e conceitos científicos, na tentativa de enfatizar a interferência da ação pedagógica no processo de constituição dos mesmos. No entanto, cabe destacar que para Vigotski (2007) a fala tem papel determinante no desenvolvimento intelectual da criança, pois ao possibilitar a aparição de novas formas de comportamento, propicia a organização das funções psíquicas superiores. O autor afirma que [...] “o momento de maior significado no curso do desenvolvimento intelectual, que dá origem às formas puramente humanas de inteligência prática e abstrata, acontece quando a fala e a atividade prática, então duas linhas completamente independentes, se convergem. ” (VIGOTSKI, 2007, p. 11-12). Inicialmente a criança utiliza a fala como uma forma de controlar o ambiente, para posteriormente controlar o próprio pensamento.

Na formação de conceitos, Vigotski (2009, p. 164) reafirmou o papel fundamental da palavra, primeiro como meio, depois como símbolo. Segundo ele o estudo do desenvolvimento e emprego funcional da palavra é a chave para o estudo da formação de conceitos.

Para compreender o processo de formação de conceitos, Vigotski se orientou por um estudo experimental, que nomeou como método funcional de dupla estimulação. Sua formulação implicou no estudo do desenvolvimento das funções psíquicas superiores com base em duas séries de estímulos: uma que desempenha “a função do objeto da atividade do sujeito experimental, a outra, a função dos signos através dos quais essa atividade se organiza”. O experimento pretendia descobrir o papel das palavras e seu emprego funcional na formação de conceitos (VIGOTSKI, 2009, p. 164).

O experimento²⁸ permitiu observar como o sujeito utiliza os signos para orientar suas operações intelectuais e a interferência do meio e do emprego da palavra na formação do conceito. Como conclusão, a partir do acompanhamento do processo em diferentes faixas etárias, o autor apresenta,

O desenvolvimento dos processos que finalmente culminam na formação de conceitos começa na fase mais precoce da infância, mas as funções intelectuais que, numa combinação específica, constituem a base

²⁸ O experimento referido é apresentado e comentado por DIAS, M. S.; KAFROUNI, R.; BALTAZAR, C. S.; STOCKI, J. A formação de conceitos em Vigotski: replicando um experimento. Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, S.P. Volume 18, número 3. Setembro/dezembro de 2014: 493-500.

psicológica do processo de formação de conceitos amadurecem, configuram-se e se desenvolvem somente na puberdade (VIGOTSKI, 2009, p. 167).

No entanto, Vigotski (2009) explica que, antes da puberdade aparecem algumas formações intelectuais originais, que externamente se assemelham ao conceito. Tais formações intelectuais funcionalmente são equivalentes aos conceitos autênticos, mas de forma embrionária, e dependem de uma atividade intensa e complexa que conta com a participação de todas as funções intelectuais básicas, mediadas pelo signo e pela palavra.

O conceito é impossível sem palavras, o pensamento em conceitos é impossível fora do pensamento verbal; em todo processo, o momento central, que tem todos os fundamentos para ser considerado causa decorrente do amadurecimento de conceitos, é o emprego funcional do signo como meio de formação de conceitos (VIGOTSKI, 2009, p.170).

Vigotski (2009) aponta três estágios básicos observados no processo de formação de conceitos: da imagem e vínculos sincréticos, do pensamento por complexos, dos conceitos potenciais.

O primeiro estágio refere-se à situação em que a criança junta objetos sem nenhuma correspondência interna suficiente e, assim, o significado da palavra reflete “um encadeamento sincrético não enformado de objetos particulares que, nas representações e na percepção da criança, estão mais ou menos concatenados a uma imagem mista” (VIGOTSKI, 2009, p. 175). A criança forma grupos com objetos para resolver situações que os adultos resolveriam com a utilização de um conceito. Esse estágio, por sua vez, apresenta três fases: a formação da imagem sincrética ou amontoado de objetos; o amontoado de objetos com base nos encontros espaciais e temporais de determinados elementos, ou mediante relações que surgem do processo de percepção imediata da criança; a imagem sincrética que se forma com base em um único significado, mediante a percepção da criança.

QUADRO 5 - PENSAMENTO SINCRÉTICO

ESTÁGIO	SIGNIFICADO DA PALAVRA	AÇÕES
1ª	Agrupamento de objetos aleatoriamente	Provas e erros: substitui o objeto quando acredita que está errado
2º	A junção dos objetos com base na disposição espacial das figuras	Vínculos subjetivos com base na percepção

3º	O amontoado de objetos acontece mediante um único significado, sem nenhuma relação interna entre eles.	Grupo de objetos com base na percepção
----	--	--

FONTE: Vigotski (2009, p. 176-178). ORGANIZAÇÃO: da própria autora, 2016.

O segundo estágio refere-se ao pensamento por complexos, que “conduz à formação de vínculos, ao estabelecimento de relações entre diferentes impressões concretas, à unificação e à generalização de objetos particulares, ao ordenamento e à sistematização de toda a experiência da criança”. Neste estágio, a criança unifica objetos homogêneos, demonstrando certa superação do egocentrismo, o que resulta em um pensamento coerente e objetivo (VIGOTSKI, 2009, p. 178).

O complexo se apoia em vínculos fatuais decorrentes da experiência imediata da criança no plano do pensamento concreto-fatual, “é a generalização ou a unificação de objetos heterogêneos concretos” (VIGOTSKI, 2009, p. 180).

O pensamento por complexo apresenta cinco fases básicas: 1- tipo associativo, baseado no vínculo associativo com traços observados pela criança; 2- coleções, cujos objetos são agrupados segundo algum traço que os permitem participar do mesmo agrupamento, numa relação de complementaridade de um todo único formado de partes heterogêneas; 3- complexo em cadeia, por meio “da combinação dinâmica e temporal de determinados elos em uma cadeia única e da transmissão do significado através de elos isolados dessa cadeia” (VIGOTSKI, 2009, p. 185); 4- complexo que combina grupos concretos de imagens ou objetos mediante vínculos difusos e indefinidos; 5- pseudoconceito, ou seja, a generalização realizada pela criança assemelha-se a um conceito, mas sua atividade intelectual é muito diferente, representa uma ponte “entre o pensamento concreto-metafórico e o pensamento abstrato da criança.” (VIGOTSKI, 2009, 199).

No quadro, a seguir, relacionamos as características de cada uma das cinco fases do pensamento por complexos com as ações desenvolvidas pelas crianças.

QUADRO 6 - PENSAMENTO POR COMPLEXOS

FASES	SIGNIFICADO DA PALAVRA	AÇÕES
1ª	Refere-se ao agrupamento de objetos mediante um vínculo associativo com quaisquer traços observados pela criança; em torno deste núcleo; a criança poderá construir um complexo inserindo objetos que tenham relação com o	A criança inclui no grupo objetos que mediante a experiência concreta, se assemelhem, por exemplo, pela cor; depois insere outro objeto que tenha a mesma cor ou forma do objeto

	núcleo ou com outro objeto do complexo.	nuclear e, assim por diante. Qualquer atributo semelhante ao objeto nuclear ou a outro objeto do grupo é motivo para que este seja inserido na mesma “família”.
2ª	Formação de coleções mediante a relação de complementaridade, com uma estrutura semelhante o que chamamos de coleção. Associação por contraste.	Combinação de objetos que apresentam características diferentes e complementares ao núcleo. Complexos-coleções naturais: garfo, faca, colher formam o grupo dos talheres.
3ª	Complexo em cadeia decorrente da combinação de elos em uma única cadeia. O significado da palavra se desloca pelos elos da cadeia.	Não existe vínculo hierárquico, cada elo dentro da cadeia pode tornar-se o centro para uma nova combinação de objetos. Um objeto incluído no grupo por seu traço associativo pode tornar-se centro de outro grupo: é um “igual entre iguais”.
4ª	A combinação de objetos e complexos por via associativa apresenta a impossibilidade de definir seus contornos e a ausência de limites.	A criança agrupa objetos que estão fora do conceito prático é o início das generalizações difusas.
5ª	Pseudoconceito consiste na generalização que embora aparentemente se assemelhe a um conceito difere deste pela essência e natureza psicológica.	Ao organizar um grupo de triângulos, a criança os faz por uma associação simples e, não com base em um pensamento abstrato.

FONTE: VIGOTSKI (2009, p. 181-199). ORGANIZAÇÃO: a própria autora, 2016.

No pensamento por complexos observamos as alterações que vão acontecer no interior do pensamento lógico da criança, que vai desde o agrupamento de objetos associados por algum tipo de vínculo com um objeto nuclear: à formação de coleções, agrupando objetos complementares: à relação entre grupos: às generalizações difusas; até culminar na formação do pseudoconceito.

O pseudoconceito é extremamente importante e depende da comunicação dos adultos com a criança, uma vez que os significados das palavras são transmitidos por meio da comunicação verbal. “[...] o discurso do ambiente adulto que rodeia a criança, com os seus significados constantes e definidos, determina as vias de desenvolvimento das generalizações infantis, o círculo de formações complexas” (VIGOTSKI, 2009, p.195).

Como, ainda, propõe o autor soviético,

[...] os complexos infantis, que correspondem ao significado das palavras, não se desenvolvem de forma livre, espontânea, por linhas traçadas pela própria criança, mas em determinados sentidos, que são previamente esboçados para o desenvolvimento do complexo pelos significados das palavras já estabelecidos nos discursos dos adultos (VIGOTSKI, 2009, p. 191).

Vigotski destaca que a comunicação verbal com o adulto potencializa o desenvolvimento dos conceitos na criança, de modo a interferir nas generalizações que ela realiza. “O conceito “em si” e “para os outros” se desenvolve na criança antes que se desenvolva o conceito “para si” (VIGOTSKI, 2009, p. 198) ”.

Enfatizamos que o repertório verbal da criança precisa ser considerado e ampliado no contexto escolar, porque irá determinar a qualidade do seu desenvolvimento cognitivo. Na realidade das escolas localizadas no campo há que considerar esse repertório, valorizá-lo, qualificá-lo, e estabelecer a relação com outros saberes.

O terceiro estágio na formação de conceitos corresponde à composição, análise e abstração. A primeira fase deste terceiro estágio é muito parecida com a do pseudoconceito, no entanto, a generalização realizada pela criança é baseada na máxima semelhança entre os objetos; já no estágio seguinte, dos conceitos potenciais, corresponde à capacidade da criança em agrupar objetos segundo um atributo comum.

Estes são potenciais, em primeiro lugar, por sua referência prática a um determinado círculo de objetos e, em segundo, pelo processo de abstração isoladora que lhe serve de base. Eles são conceitos dentro de uma possibilidade e ainda não realizaram esta possibilidade. Não é um conceito, mas alguma coisa que pode vir a sê-lo (VIGOTSKI, 2009, p.223).

Os conceitos potenciais subsistem até dada fase e desempenham um papel importante no desenvolvimento do pensamento da criança, pois, ao abstrair determinados atributos do objeto concreto, a criança cria a possibilidade de combinação do atributo em uma nova base.

A etapa que corresponde à formação de conceitos decorre do momento em que a criança consegue sintetizar uma série de atributos, e “quando a síntese abstrata assim obtida se torna basilar de pensamento com o qual a criança percebe e toma conhecimento da realidade” (VIGOTSKI, 2009, p.226).

Vigotski concluiu que a capacidade de generalização é o que diferencia o complexo do conceito. A generalização “é o resultado do emprego funcional da palavra”. Portanto, as diferentes funções intelectuais envolvidas no emprego da palavra ou signo, caracterizam a diferença entre o complexo e o conceito (VIGOTSKI, 2009, p.227).

Como observa Vigotski (2010, p. 524), “os conceitos aparecem muito antes da criança entrar na escola e, a escola, por sua vez, representa um caminho interessantíssimo e novo no desenvolvimento dos conceitos”. O autor identifica a formação de dois tipos de conceitos na criança: os conceitos espontâneos e os conceitos científicos:

Em primeiro lugar, com base na simples observação, sabemos que os conceitos se formam e se desenvolvem sob condições internas e externas totalmente diferentes, dependendo do fato de se originarem do aprendizado em sala de aula ou da experiência pessoal da criança. Mesmo os motivos que induzem a criança a formar os dois tipos de conceitos não são os mesmos. A mente se defronta com problemas diferentes quando assimila os conceitos na escola e quando é entregue aos seus próprios recursos. Quando transmitimos à criança um conhecimento sistemático, ensinamos-lhe muitas coisas que ela não pode ver ou vivenciar diretamente. Uma vez que os conceitos científicos e espontâneos diferem quanto à sua relação com a experiência da criança, e quanto à atitude da criança para com os objetos, pode-se esperar que o seu desenvolvimento siga caminhos diferentes, desde o seu início até a sua forma final (VIGOTSKI, 2008, p. 108).

Segundo Vigotski (2010), a diferença entre conceitos espontâneos e conceitos científicos reside no fato de que seu desenvolvimento segue caminhos diferentes, inversamente opostos. Enquanto os conceitos científicos se desenvolvem de cima para baixo, os conceitos espontâneos dependem do contato imediato da criança com os objetos. “Através de um longo desenvolvimento, a criança se torna capaz de dar alguma definição a esses conceitos, de discriminar de certo modo as relações lógicas que se estabelecem entre eles” (VIGOTSKI, 2010, p. 527).

Há uma relação profunda entre os dois tipos de conceitos, de modo que não é possível separar, na criança os conceitos adquiridos na escola dos conceitos adquiridos em casa. No entanto, a dinâmica dessa relação aponta que a fraqueza de um conceito se apresenta justamente onde o outro está mais consistente:

Assim, o próprio desenvolvimento dos conceitos espontâneos deve atingir certo nível, criar premissas no desenvolvimento mental para que a assimilação dos conceitos científicos se torne inteiramente possível para a criança. Mas, o desenvolvimento dos conceitos científicos também está vinculado da forma mais estreita aos conceitos espontâneos da criança. [...] o conceito científico da criança, depois de percorrer seu caminho, não pode ser desinteressante para o restante do caminho a ser percorrido pelo conhecimento espontâneo. (VIGOTSKI, 2010, p. 528-529).

O que Vigotski evidencia é que o desenvolvimento não se caracteriza só por aquilo que a criança conhece, mas também pelo que ela pode aprender. O autor destaca que nenhuma das funções mentais complexas aparece inicialmente como atividade autônoma na criança, uma vez que o que a criança faz com ajuda do adulto em determinada idade, poderá realizar numa idade posterior, de forma independente.

A escola tem função importantíssima com relação à formação dos conceitos, pois a sistematização do conhecimento por meio da educação possibilita que o desenvolvimento dos conceitos científicos supere o desenvolvimento dos conceitos espontâneos, sendo que os primeiros caracterizam o nível mais elevado de pensamento.

Suponho que uma parte do desenvolvimento de onde começou o desenvolvimento dos conceitos científicos seja a zona de desenvolvimento imediato. Sob orientação do pedagogo tornam-se possíveis operações que são impossíveis na solução relativamente autônoma da criança. As operações e formas que surgem na criança sob orientação, posteriormente propiciam o desenvolvimento da sua atividade independente (VIGOTSKI, 2010, p. 538).

A questão que nos interessa é em que momento ocorre a transformação dos conceitos espontâneos em conceitos científicos e qual o impacto sobre o desenvolvimento da criança.

Tentamos observar, no processo de ensino e aprendizagem na escola com turmas multisseriadas, quais mediações e quais conhecimentos possibilitam a formação de conceitos científicos. Segundo Vigotski (2010, p. 540).

[...] todo conhecimento científico deve apoiar-se em uma série de conceitos espontâneos que germinaram até chegar à escola e transformá-los em conhecimentos científicos. Nos termos gerais pode-se dizer que o conceito espontâneo se transforma em uma parte do seu desenvolvimento. A criança o conscientiza, ele se modifica na estrutura, ou seja, passa à generalização de um tipo mais elevado no aspecto funcional e revela a possibilidade das operações, dos signos que caracterizam a atividade do conceito científico. Noutros termos, ele adquire uma qualidade essencial que distingue a estrutura e o círculo de atividade do conceito científico. Ambos podem existir separadamente na criança, nela pode haver o conceito de água tanto como conceito formado na vida quanto obtido nas aulas de ciências naturais.

O que Vigotski (2010) afirma sobre a gênese dos conceitos espontâneos e científicos é que, enquanto o conhecimento espontâneo se apoia em uma série de informações desenvolvidas anteriormente pela criança, o conhecimento científico depende de experiências intencionais e dos conhecimentos transmitidos pelos adultos em todas as direções.

A escola tem um papel de destaque na formação dos conceitos científicos, pois “é no início da idade escolar que as funções intelectivas superiores, cujas características são a consciência reflexiva e o controle deliberado, adquirem um papel de destaque no processo de desenvolvimento” (VIGOTSKI, 2008, p. 112). Logo, a formação dos conceitos científicos vai depender das mediações realizadas no contexto escolar e do conteúdo curricular, enquanto resultado da existência de determinantes internos e externos à sala de aula.

Para Vigotski (2010, p. 476)

A aprendizagem escolar nunca começa no vazio, mas sempre se baseia em determinado estágio do desenvolvimento, percorrido pela criança antes de ingressar na escola. [...] Tudo indica que não se trata apenas da sistematicidade, mas de algo fundamentalmente novo que a aprendizagem escolar introduz no desenvolvimento da criança.

Desta forma, a aprendizagem é caracterizada, pelo autor, como fonte de desenvolvimento das funções mentais, pois cria a zona de desenvolvimento imediato. Precisamos, portanto, entender como a aprendizagem atua sobre o desenvolvimento

Primeiro, Vigotski (2010) destaca que o ensino deve considerar o nível de desenvolvimento da criança, mas aponta que deve ser determinado a partir de dois níveis²⁹ a serem considerados: o nível de desenvolvimento atual e a zona de desenvolvimento imediato.

O nível de desenvolvimento atual corresponde ao “nível de desenvolvimento das funções mentais da criança, que se formou como resultado de determinados ciclos já concluídos do seu desenvolvimento” (VIGOTSKI, 2010, p. 478). Para o autor, trata-se do nível que normalmente é obtido através dos testes psicológicos, nos quais a criança apresenta aquilo que sabe fazer de forma autônoma.

²⁹ Utilizamos o termo **atual** no lugar de real e **imediato** em substituição ao termo proximal, conforme apontado na tradução de Zóia Prestes. (PRESTES, Z. *Quando não é quase a mesma coisa: traduções de Lev Semionovitch Vigotski*. Campinas: Autores Associados, 2012.).

No entanto, para Vigotski (2010), somente a verificação do nível de desenvolvimento atual da criança não permite conhecer o seu nível real de desenvolvimento, uma vez que ele depende também da análise da sua zona de desenvolvimento imediato. Para explicar tal conceito recorre primeiramente ao papel da imitação na aprendizagem da criança.

O mérito essencial da imitação na criança consiste em que ela pode imitar ações que vão muito além dos limites das suas próprias capacidades, mas estas, não obstante, não são de grandeza infinita. Através da imitação na atividade coletiva, orientada pelos adultos a criança está em condição de fazer bem mais, e fazer compreendendo com autonomia. A divergência entre os níveis de solução de tarefas – acessíveis sob orientação – com o auxílio dos adultos e na atividade independente determina a zona de desenvolvimento imediato da criança (VIGOTSKI, 2010, p. 480).

Desta forma, o que Vigotski (2010, p. 480) enfatiza é que o que a criança hoje é capaz de fazer com a mediação do adulto, amanhã fará sozinha. “A zona de desenvolvimento imediato pode determinar para nós o amanhã da criança.”

E qual será, então, a função da escola? Segundo Vigotski, é reunir esforços para que a criança possa avançar no seu desenvolvimento, estimulando o progresso em direção àquilo que ainda não foi suficientemente alcançado. O que está amadurecendo vem a ser o mais importante. “[...] Quando a criança ingressa na escola nós exigimos que ela faça o que sabe fazer, e o professor comece a trabalhar de forma a que a criança esteja sempre passando do que não sabe para o que sabe” (VIGOTSKI, 2010, p. 505).

Para Vigotski (2010, p. 507), a turma em que a criança deve ser inserida na escola deve corresponder a sua idade mental ideal, a qual deve corresponder a sua zona de desenvolvimento imediato. A idade ideal mental corresponde “ao nível e ao caráter do desenvolvimento mental da criança que lhe permitem seguir com o máximo de êxito, dando conta das exigências apresentadas pela aprendizagem na turma”.

Destacamos que a importância do caminho percorrido por nosso estudo está em identificar, segundo Vigotski, o lugar de destaque que a educação escolar ocupa no desenvolvimento da criança, a partir da construção dos conhecimentos científicos.

Mas se os conhecimentos científicos desenvolvem alguma área não percorrida pela criança, se a assimilação desses conceitos vai à frente do desenvolvimento, ou seja, opera em uma zona em que na criança ainda não amadureceram as possibilidades, então começam a entender que a aprendizagem de conceitos científicos pode efetivamente desempenhar um grande papel no desenvolvimento da criança. Pode-se dizer que os conceitos científicos ampliam o círculo da ideia na criança. Para nós, é essencial entender não o que há de comum no desenvolvimento dos conceitos científicos e espontâneos, mas em que eles são diferentes; logo, o que eles trazem de novo ao formarem a zona de desenvolvimento imediato (VIGOTSKI, 2010, p. 544).

Como afirma Vigotski (2008), o bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento; o que permite desenvolver as funções e aprendizagens que estão em fase de amadurecimento. No entanto, o autor alerta que muitas vezes a escola insiste em trabalhar com aquilo que a criança já sabe, o que inviabiliza o desenvolvimento, pois não possibilita avançar para conhecimentos a serem adquiridos. Por isso, destacamos que é fundamental o planejamento de ensino pelo professor, pois possibilita por meio do estudo, selecionar os conhecimentos que viabilizam a aprendizagem.

No entanto, as condições de ensino e aprendizagem dependem de vários fatores, dentre eles, a formação de professores; as políticas de valorização do trabalho docente; o projeto político para a educação do país, que orienta e direciona o trabalho educativo nas escolas. A formação do professor para atuar em escolas com turmas multisseriadas apresenta fragilidades, o que impacta sua atuação em sala de aula. Antes de pensarmos na formação de conceitos científicos nos alunos, há que se pensar nos conceitos científicos apropriados pelo professor.

A definição de conceitos é uma das funções elementares do pensamento abstrato, e tal capacidade é desenvolvida principalmente por meio da educação, mediante o domínio de certos princípios de pensamento. Luria (1990) enfatiza a importância dos conceitos científicos e cotidianos explicados por Vigotski, e afirma que o aluno da escola elementar apresenta dificuldade em articular os dois conceitos, não conseguindo estabelecer relações entre a vida cotidiana e a vida acadêmica. No entanto, “à medida que ele adquire um corpo de informações sistemáticas, começa a perceber uma relação mais próxima entre estes dois tipos de conceitos” (LURIA, 1990, p.114).

Segundo Luria (1990), com o aparecimento dos códigos verbais surge a capacidade de abstração dos aspectos essenciais dos objetos, permitindo que os

mesmos sejam inseridos em categorias mais genéricas. Como resultado, é produzida a formação de um aparato lógico mais complexo, que possibilita chegar a conclusões a partir de premissas dadas, como também adquirir novos conhecimentos de modo discursivo lógico-verbal. “Este fato é o que torna possível a transição da consciência sensorial para a racional, um fenômeno que os clássicos do marxismo consideram um dos mais importantes na história” (LURIA, 1990, p. 136).

Para estabelecermos a relação entre o que estudamos com base na psicologia histórico-cultural e a sua aplicação na educação, vamos recorrer a pedagogia histórico-crítica, teoria que nos permite pensar desde o chão da escola. Esta teoria também parte da perspectiva de pensar criticamente a educação a partir da organização societária vigente, dividida em classe e regida pelo capital, com o predomínio de interesses da classe hegemônica sobre a classe trabalhadora.

2. 5 A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: O PAPEL DA ESCOLA

Como afirmamos na introdução da pesquisa, em nossos estudos no mestrado, ao confrontarmos a epistemologia genética de Piaget com os axiomas da psicologia histórico-cultural de Vigotski, nos deparamos com autores que reforçam nossa ideia de que a instituição escolar apresenta dificuldades para possibilitar a apropriação dos conhecimentos científicos pelos alunos. Autores como Duarte viabilizam buscar na teoria histórico-crítica a relação com a psicologia histórico-cultural, uma vez que ambas partem do materialismo histórico dialético na defesa de uma formação humana emancipadora.

Ao apresentar uma breve análise das pedagogias contemporâneas, Duarte (2010) afirma que as correntes não apresentam uma preocupação com a superação da sociedade capitalista, mesmo as pedagogias que, em algum momento, tecem críticas a certos aspectos da sociedade. As referidas teorias evidenciam a “crença na possibilidade de resolução dos problemas sociais sem a superação radical da atual forma de organização da sociedade, a qual tem como centro dinâmico a lógica de reprodução do capital” (DUARTE, 2010, p. 34). Afirma, o autor, que tais pedagogias têm uma visão idealista no que concerne à difusão de soluções ilusórias

para os problemas sociais, com base numa concepção falsa do papel da escola, como se os problemas sociais fossem resolvidos por iniciativas advindas dela.

Outra crítica que Duarte apresenta com relação às pedagogias contemporâneas refere-se ao relativismo, a falta de uma percepção de totalidade, o que resulta num olhar fragmentado sobre a realidade, ocasionando também uma compreensão fragmentada do conhecimento. Por conseguinte, “o conhecimento seria sempre dependente do ponto de referência espacial e temporal a partir do qual o sujeito procura compreender os fenômenos naturais e sociais” (DUARTE, 2010, p. 35). O relativismo epistemológico resulta na falta de parâmetros para a definição do que ensinar na escola.

A questão de trazer, como centro de referência para as atividades escolares, o cotidiano dos alunos é outra crítica apontada por Duarte (2010, p. 37), pois, como consequência, o conhecimento é tratado como ferramenta pedagógica de solução de problemas, cabendo à prática cotidiana atribuir validade epistemológica e pedagógica aos conteúdos escolares.

A supervalorização do cotidiano leva à supervalorização do conhecimento tácito, termo, segundo Duarte (2010, p. 37) utilizado por Polanyi (1967), o qual se refere a “um conhecimento pessoal, não verbalizado, consubstancial”. Tal conhecimento traz consequências negativas tanto na formação de professores, quanto na organização dos currículos escolares:

Se o conhecimento mais valorizado na escola passa a ser o conhecimento tácito, cotidiano, pessoal, então o trabalho do professor deixa de ser o de transmitir os conhecimentos mais desenvolvidos e ricos que a humanidade venha construindo ao longo da sua história. O professor deixa de ser um mediador entre o aluno e o patrimônio cultural mais elevado da humanidade para ser um organizador de atividades que promovam o que alguns chamam de negociação de significados construídos no cotidiano dos alunos. Mesmo quando os projetos surgidos nas atividades escolares demandem algum tipo de conhecimento proveniente do campo da ciência, o que articula os conhecimentos é o objetivo da formação de habilidades e competências requeridas pela prática cotidiano (DUARTE, 2010, p. 38).

Duarte (2010) apresenta as pedagogias mais difundidas nas duas últimas décadas, conforme exposição no quadro a seguir.

QUADRO 7 - PEDAGOGIAS CONTEMPORÂNEAS

PEDAGOGIA	CARACTERÍSTICA PRINCIPAL	ENSINO
Construtivismo	A gênese e o desenvolvimento do conhecimento humano dependem da adaptação do organismo ao meio.	Prioriza a construção de um método de construção do conhecimento.
Pedagogia dos projetos	Considera o método de pesquisa mais útil para a vida do que o conhecimento ensinado pelo professor.	O conhecimento deve ser buscado pelos alunos a partir das necessidades da vida real em contraposição aos currículos pré-estabelecidos.
Pedagogia do professor reflexivo	Pautada em princípios construtivistas e escolanovistas, aplicados à formação de professores, associada à ideia de educação permanente, formação continuada ao longo da vida.	Defende que a formação continuada tem como objetivo principal levar o professor a aprender a pensar e tomar decisões acertadas diante das situações problemáticas e imprevisíveis, e desenvolver a mesma conduta com seus alunos.
Pedagogia das competências	Prioriza o aprender fazendo, a resolução de problemas e o espírito pragmático.	Decomposição do aprender a aprender em uma listagem de habilidades e competências que devem ser avaliadas.
Pedagogia multiculturalista	Acrescenta ao aprender a aprender o respeito à diversidade cultural e às diferenças.	Aborda questões como gênero, etnicidade, religiosidade, sexualidade, estilos de vida

FONTE: Duarte (2010, p. 39-43). ORGANIZAÇÃO: a própria autora, 2016.

O que Duarte (2010) sinaliza, com a análise apresentada sobre as pedagogias do aprender a aprender, é a necessidade de superar a educação escolar na forma burguesa por elas defendida, reafirmando a importância da transmissão pela escola dos conhecimentos mais evoluídos produzidos pela humanidade.

A pedagogia histórico-crítica é apresentada por Duarte (et. al, 2012) como uma perspectiva teórica que segue na direção oposta ao relativismo epistemológico e cultural, defendido pelas pedagogias contemporâneas.

Para Saviani (2014, p.11), teórico responsável pela produção dos princípios da pedagogia histórico-crítica, a sociedade capitalista é dividida em classes que apresentam interesses antagônicos e, em decorrência, coloca a educação a serviço dos interesses da classe dominante.

Ora, no caso da pedagogia histórico-crítica uma de suas características fundamentais é que ela se posiciona claramente a favor dos interesses dos trabalhadores, isto é, da classe fundamental dominada na sociedade capitalista. Daí seu caráter de pedagogia contra-hegemônica, inserindo-se na luta pela transformação da sociedade atual (SAVIANI, 2014, p. 12).

Saviani (2014, p. 14) alerta que a luta pela transformação da sociedade implica em compreender o interesse da classe dominante na manutenção da estrutura societária vigente, de modo a impedir que o desvelamento das conjunturas históricas dê visibilidade a sua forma de organização. Em contrapartida, para a classe trabalhadora o interesse está em construir um tipo de sociedade que os liberte da dominação. Portanto, o conhecimento das crises conjunturais evidencia as contradições da estrutura societária, mudando a correlação de forças e possibilitando o movimento em busca da superação da sociedade capitalista na direção de uma sociedade mais emancipadora.

No âmbito da pedagogia histórico-crítica, o que se defende é o aprimoramento do ensino destinado às classes populares. O que se prioriza é o conteúdo, pois sem conteúdos significativos a educação se torna vazia, uma farsa. Para Saviani (2009), os trabalhadores precisam saber aquilo que a elite sabe, dominar os conhecimentos que a classe dominante domina, porque desta forma conseguirão fazer valer seus interesses. Isto porque o conhecimento pertence ao gênero humano e não a uma classe específica.

A teoria pedagógica apresentada postula que a educação escolar é “um campo estratégico de luta” e defende a efetivação da “especificidade da escola que é a transmissão do saber universal acumulado socialmente”. Essa teoria “[...] está fundamentada na perspectiva ontológica da formação humana pressuposta por Marx e Engels” e tem suas bases psicológicas alinhadas à psicologia histórico-cultural, entendendo como função da escola o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (LAVOURA, 2015, p.129).

Como aponta Leontiev (1978, p.274-275).

[...] a desigualdade entre os homens não provém das suas diferenças biológicas naturais. Ela é produto da desigualdade econômica, da desigualdade de classes e da diversidade consecutiva das suas relações com as aquisições que encarnam todas as aptidões e faculdades da natureza humana, formadas no decurso de um processo sócio-histórico. [...] A concentração das riquezas materiais nas mãos de uma classe dominante é acompanhada de uma concentração da cultura intelectual nas mesmas mãos.

A classe trabalhadora busca, por meio do enfrentamento e da resistência, o acesso à cultura intelectual, destacada por Leontiev, porque se reconhece como sujeito de direitos, porque entende que o conhecimento é instrumento de libertação.

Pensando numa educação emancipadora, a pedagogia histórico-crítica defende como papel da escola, “propiciar a aquisição de instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber” (SAVIANI, 2013, p. 14).

Corroborando com Saviani, Marsiglia (2011, p. 10) afirma que,

A escola pode tornar-se espaço de reprodução da sociedade capitalista ou pode contribuir na transformação da sociedade dependendo do nível de participação nas decisões que os envolvidos têm (pais, alunos, professores), da maneira como os conteúdos são selecionados (sua relevância e caráter humanizador), da forma como são discutidos, apresentados e inseridos no planejamento e como são ensinados. O professor é, portanto, peça-chave nessa organização e sistematização do conhecimento.

Uma gestão democrática da escola possibilita a tomada de decisões coletivas, e a construção de uma prática pedagógica que atenda à demanda dos sujeitos e da comunidade, de modo a contribuir para a compreensão e transformação da realidade.

2.6 PEDAGOGIA E MOVIMENTO SOCIAL

Os movimentos sociais, ao organizarem o *Movimento Nacional Por Uma Educação do Campo*, tiveram como preocupação a educação dos povos do campo e, defenderam a perspectiva de se pensá-la de forma mais ampla, para além dos limites da escola. No entanto, compreenderam que a escola é um espaço importante de materialização e formação dos sujeitos, desde que vinculada à realidade das suas vidas. Mas urge a necessidade de transformação da escola contemporânea, porque o modo de organização capitalista predominante prioriza e padroniza determinados conteúdos e práticas que, mais do que problematizar a vida dos sujeitos, conserva e inculca a ideologia do capital.

Em meio a lutas e resistências constroem-se práticas diferenciadas pautadas nas experiências de vida e trabalho dos sujeitos do campo. Vamos destacar algumas

experiências que nos permitiram pensar também outro formato para as escolas multisseriadas.

2.6.1 A Pedagogia do Movimento

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) apresenta iniciativas de construção de outro formato escolar, cuja prioridade é a formação do ser humano, com base na compreensão e problematização da realidade.

Para Caldart (2000, p. 199), o MST deve ser visto como sujeito pedagógico, pois a vida em coletividade, no âmbito dos acampamentos e assentamentos, atua na formação dos sujeitos. Suas práticas pedagógicas orientam-se por sua tarefa histórica: “além de produzir elementos em terras antes aprisionadas pelo latifúndio, também deve ajudar a produzir seres humanos, ou pelo menos resgatar a humanidade em quem já a imaginava quase perdida”.

O princípio educativo, para Caldart (2000), está no movimento, na possibilidade de transformar-se enquanto vai transformando a terra, as pessoas e a própria pedagogia; no conhecimento do mundo vinculado ao entendimento de que o movimento da realidade é constituído por relações que precisam ser compreendidas, produzidas ou transformadas.

Apesar do caráter formador do MST, a organização não propõe uma nova pedagogia, mas inventa “*um novo jeito de lidar com as pedagogias já construídas na história da formação humana. [...] põe em movimento a própria pedagogia*”. (CALDART, 2000, p. 208. Grifo do autor.)

Tal proposta está pautada em matrizes pedagógicas consideradas como as bases do processo de formação do ser humano: a pedagogia da luta social, a pedagogia da organização coletiva, a pedagogia da terra, a pedagogia da cultura e a pedagogia da história.

“A Pedagogia da luta social: é a vivência da luta que constitui a identidade do sem-terra, “trazendo a possibilidade da vida em movimento, onde o que hoje é de um jeito, amanhã pode ser diferente, ou até já estar mesmo de *ponta-cabeça*” (CALDART, 2000, p. 209. Grifo do autor.) São conquistas com luta social, e o estado de luta permanente é uma das estratégias pedagógicas mais marcantes do MST.

O estado de luta confronta e problematiza a realidade, o que implica num embate com as pedagogias tradicionais que, em lugar de problematizar ou pensar criticamente sobre a realidade, defendem uma postura de submissão e aceitação ao conhecimento veiculado na escola.

O que garante a continuidade do Movimento, ou da própria luta é a sabedoria de enraizar cada ação de ruptura na perspectiva da construção de uma outra ordem, ou de outros parâmetros do olhar da sociedade sobre si mesma. Cada ação precisa fazer pensar e não apenas destruir o que já existe; propor valores e não apenas contestar os que já estão propostos (CALDART, 2000, p. 211).

A dimensão pedagógica proposta pelo Movimento traz aprendizados importantes: o primeiro é de que nada é impossível de ser transformado; também há a necessidade de se produzir utopias, isto é, projetar um olhar para o futuro pautado na “convicção de que tudo pode ser diferente do que é”, de lutar também pelos direitos dos outros, construindo um sentimento de indignação frente às injustiças (CALDART, 2000, p. 213).

A Pedagogia da organização coletiva: Os sem-terra se mobilizam por meio da organização coletiva, construída na luta pela terra, e a organização coletiva, por sua vez, corresponde também a um princípio educativo. “A coletividade sem-terra educa à medida que se faz ambiente de produção de uma identidade coletiva processada através e em cada pessoa, ao mesmo tempo que para além dela” (CALDART, 2000, p. 217).

O enraizamento em uma coletividade, necessário para a formação humana, permite que os sem-terra sejam educados por esta coletividade. Sua organização apresenta pontos importantes, destacados por Caldart (2000, p. 217): uma disciplina coletiva, que implica na realização daquilo que foi combinado; uma unidade de ação, que faz com que todas as ações estejam em comunhão com as “linhas tiradas pelo Movimento em seu conjunto, traduzidas especialmente pelo processo de simbolização que as acompanha”; o coletivo como referência, ao mesmo tempo em que cada um ocupa um lugar de destaque na organização; a mística, que traz as raízes da vida na terra; as ações pautadas em objetivos, princípios e valores.

A coletividade em luta tem a família como comunidade primária, não separando gerações em tempos e lugares diferentes, o que justifica a presença de

crianças nas ocupações, no trabalho e em outras instâncias do Movimento. “A coletividade sem-terra é um acampamento, um assentamento ou uma escola. Mas também é tudo isto junto, e ao mesmo tempo, integrando pessoas e famílias que nem se conhecem mas têm laços de uma identidade em comum” (CALDART, 2000, p. 218).

O coletivo implica na noção de que nada se faz sozinho, o que resulta em formas diferenciadas de relações sociais que interferem na formação dos sujeitos, e vão na contramão das relações resultantes da sociedade capitalista, que apregoa o individualismo e a competitividade.

A Pedagogia da Terra: Sendo o MST um movimento camponês, não pode se afastar os sujeitos da sua raiz que é a terra, o trabalho na terra. Trabalho que, ao transformar a semente em um alimento, ensina que as coisas não nascem prontas, precisam ser cultivadas. Essa concepção repercute no aprendizado da paciência, da persistência e da resistência: não se pode apressar o tempo, é necessário trabalhar todos os dias e recomeçar sempre que for preciso, sem abandonar a terra. “Lutar pela terra é lutar pela vida em sentido direto, literal, sem mediações. A terra que se quer conquistar, é ao mesmo tempo o lugar de trabalhar, de produzir, de morar, de viver e de morrer [...] e também de cultuar os mortos [...]” (CALDART, 2000, p.223).

No entanto, na conjuntura atual há uma forte pressão contrária a construção da identidade camponesa:

Os sem-terra se educam no processo, de modo geral tenso e conflituoso, e transformar-se como camponês, sem deixar de sê-lo, o que quer dizer, buscando construir relações de produção (e de vida social) que já não são próprias do campesinato tradicional, de onde muitos dos sem-terra têm origem, mas que continuem vinculadas (econômica, política e culturalmente) à sua identidade (de raiz) camponesa. (CALDART, 2000, p. 224).

A questão para a qual a Pedagogia deve estar atenta é refletir sobre qual o papel do campesinato na transformação social, e sobre a construção dos processos educativos nas novas relações sociais de trabalho e produção.

A Pedagogia da Cultura: Há cultura na luta, na organização coletiva, na pedagogia da terra e da produção; na pedagogia da história, porque cultura refere-se ao processo de constituição de práticas sociais e experiências humanas que são constituintes do modo de vida.

[...] trata-se de compreender a intencionalidade do Movimento no processo através do qual ele próprio vai se transformando em cultura, ou em um movimento cultural que, ao se materializar em um determinado jeito de ser e de viver dos sem-terra, vai projetando (pela realização que é concreta, mas ainda fragmentada, dispersa e nem sempre consciente) um modo total de vida, que ao mesmo tempo que pode ser situado naquele distintivo crucial de um modo de vida da classe trabalhadora, tem as mediações específicas produzidas por esta coletividade em movimento (CALDART, 2000, p. 228).

O potencial educativo está na práxis, que envolve muito mais que uma simples reflexão sobre a ação, pois produz um modo de vida que, por meio da teorização, transforma uma ação em “saber, comportamento, postura, valor, símbolo, objeto” (CALDART, 2000, p. 229).

A Pedagogia da História: A dimensão da história nos possibilita refletir sobre a importância do estudo da história, sobre como o passado pode contribuir para a educação. Para o MST, há uma intencionalidade pedagógica que confronta a postura da sociedade atual na defesa do presenteísmo, porque o desvelamento do passado ajuda a pensar o presente, pela compreensão dos erros e projeção de acertos.

Enxergar cada ação ou situação particular em um movimento contínuo (ou descontínuo) entre passado, presente e futuro, e compreendê-las em suas relações e como parte de uma totalidade maior é uma das dimensões fundamentais da formação de sujeitos. É este olhar que ajuda a valorizar e ao mesmo tempo relativizar cada detalhe do dia-a-dia, cada pequena conquista ou derrota, mantendo claro o horizonte em que se referenciar para seguir lutando (CALDART, 2000, p. 235).

A memória do passado, pensada num âmbito maior, permite compreender que nada pode ser lembrado como algo isolado, mas vinculado às conjunturas que implicam em relações sociais e interpessoais constitutivas da história. Para o sem-terra, o cultivo da memória foi fundamental para a organização do Movimento. No entanto, Caldart (2000) destaca que o passado de luta não deve ser lembrado como algo que poderia ter sido diferente, mas pela escolha em mudar algo que parecia impossível, o que deverá servir como princípio educativo, porque outras situações precisam ser transformadas.

Segundo Mariano (2016), o projeto educativo do MST foi sistematizado pelo Setor de Educação do MST a partir das várias experiências e práticas educativas

desenvolvidas nos acampamentos e assentamentos, que resultaram numa série de documentos e cadernos que fundamentam a proposta político-pedagógica do MST.

Nos documentos organizados pelo MST fica evidenciada, conforme Mariano (2016, p. 85), a preocupação com “a formação e desenvolvimento pleno do ser humano, das diversas capacidades, o desenvolvimento omnilateral [...]”. Há também a proposta de outra forma de educação escolar, alicerçada em três aspectos fundamentais:

Uma estrutura organizativa, que envolva todos no processo de decisão, com gestão democrática, auto-organização dos estudantes, coletivos pedagógicos, direção coletiva e divisão de tarefas; b) a organização de ambiente educativo, entende que a escola toda educa, dessa forma propõe a organização de tempos educativos como aula, trabalho, oficina, esporte/lazer, estudo, reuniões. E a organização de espaços educativos: horta, jardim, oficinas, laboratórios, sala de leitura, espaços de convivências coletivos, entre outros; c) o trabalho como princípio educativo, que na escola, pode ocorrer nos chamados autosserviço, mas também fora da escola realizando em conjunto com a comunidade, objetivando a formação pelo e para o trabalho (MST, 2005 apud MARIANO, 2016, p. 86).

O novo formato de organização escolar confronta o modelo tradicional em vários aspectos: a escola tem uma atuação social que lhe permite acompanhar e não estar sempre atrás ou desvinculada das transformações sociais; o olhar para os sujeitos como construtores de saber, protagonistas e agentes de mudanças; o olhar para a infância não como tempo de preparação para a vida adulta, mas permitindo-lhe compartilhar as diversas instâncias que compõem a totalidade da vida humana; as realidades consideradas como conteúdo a serem problematizados e transformados em conhecimento científico, indo além do cotidiano para uma dimensão universal; o mais importante está na preocupação com a formação humana em contraponto a uma formação frágil, demandada pelos interesses da sociedade capitalista.

2.6.2 Experiências das escolas itinerantes

Escola itinerante é um termo que surgiu, em 1996, no Rio Grande do Sul, referindo-se às escolas dos acampamentos do MST. Apesar de terem sido implantadas em outros estados (Paraná, 2003; Santa Catarina, 2004; Goiás e

Alagoas, 2005; Piauí, 2008) “hoje apenas encontra-se em funcionamento no estado do Paraná” (BAHNIUK, CAMINI E DALMAGRO, 2016, p. 1).

Algumas características importantes a respeito das escolas itinerantes, segundo Bahniuk, Camini e Dalmagro (2016, p.2-), merecem ser mencionadas:

- 1- São escolas localizadas “em contextos de luta social, de contestação da propriedade privada, de concentração de populações marginalizadas, de desenvolvimento de coletivos e de auto-organização dos acampados”.
- 2- Além de carregarem a carga histórica da instituição escolar, de seus problemas e potencialidades, também trazem o acúmulo de conhecimentos sistematizados pelo Setor de Educação do MST, que constituem seu projeto de escola³⁰. Foi pensada e gestada desde o espaço de organização do acampamento, espaço de luta e trabalho.
- 3- A realidade na qual está imersa provoca constantemente repensar e interrogar “a dinâmica pedagógica, os conteúdos, a metodologia, a avaliação e a formação dos educadores/as presentes na forma escolar capitalista”.

É uma escola comprometida com o povo, por estar onde o povo está; uma escola em movimento, que acompanha o acampamento; também representa uma escola com um formato pedagógico diferente.

As pesquisadoras Camini, Dalmagro, Bahniuk (2016)³¹ apresentam três aspectos centrais das escolas itinerantes, a saber: a formação dos educadores, a relação com o Estado e a forma escolar.

O programa de formação de professores é organizado pelo Setor de Educação do MST junto com as escolas de cada estado, buscando apoio e financiamento das Secretarias Estaduais de Educação. “Também há em cada escola uma formação local dos educadores, voltada ao estudo, avaliação da escola e ao planejamento coletivo das atividades de ensino” (BAHNIUK, CAMINI, DALMAGRO

³⁰ “O Setor de Educação do MST tem uma coleção de Cadernos da Escola Itinerante com 5 cadernos elaborados : o caderno número um - Escola Itinerante do MST: História, Projetos e Experiências (MST, 2008a), o caderno número dois com o título - Itinerante: a Escola dos Sem Terra: trajetórias e significados (MST, 2008b) caderno três intitulado: Pesquisa sobre a Escola Itinerante: refletindo o movimento da escola (MST, 2009), o número quatro: Pedagogia que se constrói na Itinerância e o número cinco: Escola da Luta pela terra a experiência da Escola Itinerantes nos Estados do RS, SC, PR, PI, AL ambos no prelo” (MARIANO e SAPELLI, 2016, p.1746).

³¹ Os dados apresentados por Camini, Dalmagro e Bahniuk estão ancorados em estudos anteriores desenvolvidos pelas autoras (CAMINI, 2009, DALMAGRO, 2010 E 2015, CAMINI & BAHNIUK, 2012, BAHNIUKI, 2015).

(2016, p.5). No entanto, segundo as autoras, para que os professores compreendam a função social da escola itinerante é imprescindível que estejam vinculados à luta pela terra, necessitando estar acampados junto com as famílias de seus educandos.

O trabalho coletivo nos acampamentos contempla um potencial educativo e formativo, questionando as bases de sustentação da sociedade. Aprender a viver coletivamente exige exercício e muitas vezes a desconstrução de hábitos e formas de pensar a vida, enraizados na experiência da escola tradicional. A vida no acampamento leva o professor “a pensar a escola em outra perspectiva, isto é, dialogar com a realidade da vida e não deixar a vida passar ao largo da escola”. (BAHNIUK, CAMINI e DALMAGRO, 2016, p. 6).

Alguns limites na formação de professores das escolas itinerantes são elencados pelas autoras. Apontam a rotatividade decorrente dos contratos de trabalho e a fragilidade na escolarização básica, o que integra um problema de ordem nacional (BAHNIUK, CAMINI E DALMAGRO, 2016).

Quanto à relação com o Estado, destacam as autoras que as escolas itinerantes são escolas públicas, aprovadas pelos Conselhos Estaduais de Educação e, conseqüentemente, subsidiadas e, de certa forma, controladas pelo poder público. Apesar de estarem localizadas em ocupações e questionarem o papel do Estado, dependem e lutam por políticas públicas que lhes garantam o funcionamento. Tal situação gera contradições, tensões e limitações com relação ao desenvolvimento do seu projeto educativo, decorrente das várias instâncias controladas pelo sistema oficial de ensino. Dentre estes aspectos, Bahniuk, Camini e Dalmagro (2016, p. 9) destacam “a autorização de funcionamento, o reconhecimento do projeto político pedagógico, a contratação de professores, a destinação de recursos (estrutura, equipamentos, merenda escolar), entre outros”.

Tanto a autorização de funcionamento³² quanto os demais aspectos de funcionamento das escolas itinerantes citados dependem de muita luta e negociação, pois o Estado pauta suas ações orientado predominantemente por questões demandadas pelos interesses do capital, o que gera embate com os sujeitos do campo. Sustentamos tal afirmação com base em nossas pesquisas de campo, no âmbito do Projeto OBEDUC, pois foram muitas as atitudes de resistência

³² Segundo Mariano (2016, p.91-92) “As Escolas Itinerantes iniciaram seu funcionamento oficialmente em março de 2004, por meio, da resolução 614/2004, pela qual se autorizou o funcionamento das mesmas nos acampamentos, tendo o Colégio Estadual Campo Iraci Salete Strozak como Escola Base, espaço de matrícula e oficialização das turmas”.

das Secretarias Municipais de Educação no que tange à reestruturação dos projetos político pedagógicos das escolas. As resistências ainda são sustentadas por visões arcaicas com relação ao campo e aos camponeses, reforçadas por projetos financiados por empresas privadas, do setor do agronegócio, que desconsideram as relações de vida e de trabalho dos camponeses.

No entanto, a relevância das experiências das escolas itinerantes está no seu formato escolar, que aponta para a possibilidade de um trabalho inovador, conforme apresentam Bahniuk, Camini e Dalmagro (2016),

- 1- Rompe com a concepção de escola, enquanto espaço físico imóvel.
- 2- Concebe a escola como lugar de vida e não de preparação para vida.
- 3- Coloca o trabalho e a auto-organização como elementos fundamentais.
- 4- Tendo como base a pedagogia socialista, considera a escola como um lugar de estudo e trabalho, onde não há separação entre o fazer e o pensar sobre este fazer.
- 5- Busca parcerias com espaços e atividades educativas do entorno da escola, pois entende que não cabe apenas à escola o papel de educar.

Quanto ao projeto político pedagógico das escolas itinerantes do Paraná, conforme Mariano (2016, 98), foram elaborados num processo coletivo, que envolveu todos os educadores (as), a comunidade dos acampamentos, o Setor de Educação do MST, e “em alguns momentos envolveu a Secretaria de Estado da Educação do Paraná, ora como convidada, ora como instituição pressionada a acatar a proposta educativa”.

A forma do trabalho com as Escolas Itinerantes no Paraná, a nível estadual se organiza a partir de um Coletivo Pedagógico das Escolas Itinerantes, composto pelos coordenadores pedagógicos de cada Escola (uma dupla), têm por objetivo garantir a unidade das escolas, planejam as formações, encontros, mas, também avaliam a implementação do projeto político-pedagógico. Como suporte, há um conjunto de formadores (professores de universidades e militantes do MST), que assessoram desde os cursos de formação continuada a implementação e avaliação da proposta, como também a elaboração de materiais pedagógicos, primando pela elaboração coletiva. (MARIANO, 2016, p. 100-101).

O método de ensino assumido para organização curricular é o tema gerador³³, que tem como ponto de partida a vida e suas contradições, no caso, a vida nos acampamentos. Como objetivo, pretende garantir o domínio do conhecimento científico; a formação crítica dos estudantes; a proposição de soluções para intervenção na realidade. (SEED, 2003, *apud* MARIANO, 2016, p. 105).

A dinâmica do trabalho com os temas geradores, conforme Mariano (2016), tem a seguinte organização:

1. Parte de um processo de escolha que envolve toda a comunidade, em vários momentos do acampamento, uma vez que os temas devem surgir da problematização da vida no acampamento.
2. A identificação do tema depende de um processo dialógico entre os sujeitos, que destaca a realidade que se está problematizando e os conhecimentos necessários para a compreensão da mesma.
3. O planejamento coletivo é organizado a partir da definição dos conteúdos por áreas de conhecimento. Representa o momento de tomada de decisões acerca dos procedimentos necessários para se garantir o fazer pedagógico. O planejamento se desenvolve tendo como referência o plano anual, realizado no início do ano letivo, o qual apresenta a organização política e pedagógica e as grandes atividades previstas para o ano.

O planejamento de ensino acontece a partir de três etapas: primeiro é realizado o plano do tema gerador, seguido pelo plano semanal e, posteriormente, pelo plano diário.

A elaboração do plano do tema gerador é composta pelos seguintes itens: a escolha do tema gerador, com base em uma problemática levantada pelo coletivo; a justificativa da escolha do tema; os objetivos a serem alcançados; as questões geradoras de perguntas, para aprofundamento em sala de aula; os conteúdos que são necessários para dar conta da problemática; a metodologia que implica nas atividades que deverão ser desenvolvidas; a previsão de recursos e de quais os procedimentos para a avaliação (RABELO, 2008, *apud* MARIANO, 2016, p. 108).

³³ “O ensino conectado à vida é um dos princípios do projeto de educação do MST, que chegou à formulação do planejamento de Ensino a partir temas geradores, que são contradições ou situações problemas extraídos da realidade dos acampados, que carregam um grau de significado para estes sujeitos, e que se constituem geradores de reflexão crítica, de compreensão do mundo, de reelaboração do conhecimento”. (MARIANO, 2000, p. 105).

Quanto à elaboração do plano de aula semanal e diário, o coletivo deve seguir os seguintes passos: avaliação do plano anterior; identificação do subtema ou questões geradoras; elaboração dos objetivos para a semana; definição de metas de aprendizagem a serem atingidas durante a semana; plano diário, em que as aulas são organizadas passo a passo, com identificação de objetivos e metas; previsão dos recursos necessários (RABELO, 2008, apud MARIANO, 2016, p. 109).

As escolas itinerantes iniciaram tendo como base as experiências das escolas do Rio Grande do Sul, no entanto, foram construindo a sua própria caminhada, a partir das práticas construídas, mediante reflexões, estudos e retomadas para garantir a materialização dos princípios educativos que promovam a formação humana.

Com base nas pesquisas de Mariano³⁴ (2016), buscamos apresentar os avanços e limites com relação ao funcionamento das escolas itinerantes. Destacamos os seguintes elementos da organização do seu funcionamento (SEED, 2003, apud MARIANO, 2016, p.110-111)³⁵:

- ampliação do período escolar de quatro para cinco horas, a partir da organização de tempos educativos distribuídos da seguinte forma: tempo da mística, que acontece no início de cada turno, com a apresentação dos simbolismos inerentes ao Movimento;
- tempo de aula, desenvolvido em quatro horas de acordo com as metas e objetivos definidos;
- tempo do recreio para o lanche e recreação;
- tempo de trabalho, que consiste na observação do trabalho prático;
- tempo das oficinas para capacitação e desenvolvimento de habilidades;
- tempo da educação física para prática de exercícios físicos;
- tempo de leitura, para aprender a ler, desenvolver o hábito de leitura e se informar com a leitura de jornais e revistas.

³⁴ Mariano em sua dissertação de mestrado buscou “analisar até que ponto a implementação da proposta curricular dos Ciclos de Formação Humana com Complexos de Estudo, nas Escolas Itinerantes dos acampamentos do MST, no Paraná, contribui para alterar a forma e conteúdo da escola, na perspectiva da formação de lutadores e construtores”. (MARIANO, A. S. Ensaio da escola do trabalho no contexto das lutas do MST: a proposta curricular dos ciclos de formação humana com complexos de estudo, nas escolas itinerantes do Paraná. 247 f. Dissertação de mestrado. Universidade Estadual do Centro Oeste, Guarapuava, 2016).

³⁵ SEED, Secretaria de Estado da Educação do Paraná, *Projeto Político e Pedagógico da Escola Itinerante*. Curitiba, 2003.

As escolas itinerantes têm sua gestão pautada pela participação democrática. Nesse sentido, alguns espaços coletivos de decisão são organizados: a coordenação da escola³⁶, cuja função é coordenar e acompanhar a efetivação do projeto político pedagógico; o coletivo de educadores e educadoras, com o objetivo de planejar e acompanhar o processo educativo; o coletivo de educandos³⁷, com centralidade em atividades da sala de aula. (MARIANO, 2016).

Posteriormente, houve a implantação dos Ciclos de Formação Humana, decorrentes dos estudos de Vigotski, que propiciam a compreensão de que o ser humano aprende e se desenvolve na relação com o meio, em um processo permanente em que as aprendizagens são geradoras de desenvolvimento. Logo, a prioridade é olhar para o processo de desenvolvimento e aprendizagem dos (as) educandos (as) articulado com a vida e o trabalho, com a organização e luta coletiva dos acampamentos, sem preocupação focada na organização temporal, mas que propicie a construção de conceitos científicos a partir dos conceitos cotidianos, ou melhor, conceitos que permitam avançar na compreensão da vida cotidiana (MARIANO, 2016).

Ao analisarmos a organização Ciclos de Formação Humana constatamos a presença de cinco ciclos e, a partir do segundo ciclo a presença de uma classe intermediária. Como não há reprovação no final de cada ciclo, as classes intermediárias foram organizadas para ajudar os educandos que têm necessidades diferenciadas, e precisam de mais tempo ou de outras metodologias para darem conta da apropriação dos conhecimentos organizados para cada etapa; no entanto, podem permanecer nesta sala o tempo que precisarem.

³⁶ “Coordenação da escola (direção colegiada): formada pelo coordenador (a) pedagógico, uma dupla de educadores (as) coordenadores do coletivo de educadores (as) da Escola, um representante do Setor de Educação e uma dupla de representante dos estudantes.” (MARIANO, 2016, p.111).

³⁷ “Coletivo de Educandos (as): como centralidade a sala de aula, espaços em que os estudantes se organizavam nos núcleos de base ou grupo de estudo, formados em torno de 5 a 7 participantes. Cada núcleo elegia um menino e uma menina para serem os coordenadores. Os núcleos de base tinham a função de desenvolver as seguintes tarefas: ajudar no aprendizado em sala de aula (sentarem e estudarem em grupo), realizar tarefas escolares, fazer a leitura e debate do jornal Sem Terra, contribuir com o embelezamento da escola, a organização e a limpeza da sala de aula, ajuda na distribuição da merenda, preparar a mística, participar ativamente nos momentos cívicos, se reúne semanalmente.” (MARIANO, 2016, p.111-12).

QUADRO 8 – ORGANIZAÇÃO DOS CICLOS DE FORMAÇÃO HUMANA

Idade	Anos escolares na Educação Básica	Ciclo da Educação Básica	Ciclo de Formação Humana	
4 anos	Educação Infantil	Ciclo Único da Educação Infantil	I Ciclo	
5 anos				
6 anos	1º ano – EF	I Ciclo do Ensino Fundamental	II Ciclo	
7 anos	2º ano – EF			
8 anos	3º ano – EF			
9 anos	4º ano – EF	II Ciclo do Ensino Fundamental	III Ciclo	Classe Intermediária
10 anos	5º ano – EF			
11 anos	6º ano – EF			
12 anos	7º ano – EF	III Ciclo do Ensino Fundamental	IV Ciclo	Classe Intermediária
13 anos	8º ano – EF			
14 anos	9º ano – EF			
15 anos	1º ano – EM	Ciclo único – Ensino Médio	V Ciclo	Classe intermediária
16 anos	2º ano – EM			
17 anos	3º ano – EM			

FONTE: SEED, 2009³⁸ apud Mariano (2016, p.119).

As formas de agrupamento, reagrupamento e também as classes intermediárias são instrumentos que pretendem romper com as formas da escola tradicional.

Agrupar e reagrupar proporciona ao sujeito aprender e se desenvolver nas relações entre os sujeitos, com o contexto e com o objeto a ser conhecido, mas fundamentalmente na qualidade e intensidade vivida pelos sujeitos nestas relações, onde o adulto tem o papel de educador, provocador e organizador das relações, as quais devem ser ampliadas e aprofundadas processualmente de sujeito para sujeito e de ciclo para ciclo, superando a ideia e a prática da reprovação ou retenção. (MARIANO, 2016, p.121).

Por conseguinte, podemos inferir que há um avanço na organização do processo educativo das escolas itinerantes. Mas, segundo Mariano (2016), na sua implementação muitos foram os limites que surgiram, principalmente no que tange à garantia do funcionamento coerente com o que foi proposto, o que demandou muito estudo e preparação dos professores e dos recursos pedagógicos.

Outra questão importante, destacada por Mariano (2016, p. 129), refere-se ao trabalho com os temas geradores que, em decorrência do tempo de trabalho na

³⁸ SEED, Secretaria de Estado da Educação do Paraná. *Projeto Político Pedagógico Colégio Estadual Iraci Salete Strozak*. Rio Bonito do Iguaçu, 2009.

mesma comunidade, acabaram tornando o processo educativo mecânico e repetitivo, resultando num olhar superficial e viciado sobre a realidade. Tal fato, não decorre do método, mas da forma como foi viabilizado em algumas escolas itinerantes.

Sapelli³⁹ também constata, em sua pesquisa sobre as escolas itinerantes, problemas com relação ao trabalho com temas geradores, afirmando,

Poucos elementos do trabalho com os temas geradores estão presentes e a transposição da proposta metodológica de Paulo Freire para a educação escolar trouxe alguns problemas: o ponto de partida é uma questão próxima e muitas vezes o trabalho se limita a conhecê-la de forma restrita, não contribuindo para a ampliação do conhecimento da realidade; nem sempre os temas escolhidos representam questões significativas da realidade; em geral há uma desarticulação entre os temas e desses com os conteúdos das disciplinas (SAPELLI, 2013, p. 229).

Em relação à questão apontada por Sapelli, é importante destacar que se refere às dificuldades com os anos finais do ensino fundamental e do ensino médio, uma vez que nos outros níveis de ensino (educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental) foram observados avanços. A reflexão crítica levou à constatação que o ensino apresentava dois problemas: estava semelhante “à escola padrão da sociedade capitalista, com aulas descontextualizadas, estanques nos horários da escola, com estudantes desmotivados, sem pertença de classe; e [...] uma relativização dos conteúdos universais das ciências, filosofia e arte” (MARIANO e SAPELLI, 2016, p. 1746).

Posteriormente foi incorporada aos Ciclos de Formação Humana a proposta curricular dos Complexos de Estudo, com base na experiência dos autores soviéticos que formularam a Escola do trabalho, o que demandou muito estudo e aprofundamento teórico por parte do coletivo. Na inserção desta nova forma de organização a intenção foi:

Proporcionar às crianças, jovens e adultos, a partir da escola, o conhecimento das bases da ciência desde uma visão de mundo socialista, desenvolvendo neles as múltiplas dimensões humanas e junto a isso, a compreensão da vida ao seu redor e as ferramentas para mudá-lo radicalmente, para tal, requer também desenvolver habilidades de trabalhar, organizar-se, estudar, lutar, viver coletivamente (MARIANO, 2016, p.225).

³⁹ SAPELLI, M. L. S. S. Escola do Campo – espaço de disputa e de contradição: análise da proposta pedagógica das escolas itinerantes do Paraná e do Colégio Imperatriz Dona Leopoldina. 448 f. Tese de doutorado. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

Em função desta nova proposta curricular, houve o entendimento de que é necessário definir conteúdos para a escola, não deixando tal tarefa somente sob a responsabilidade dos professores, em razão da complexidade das várias ciências e das artes e do pouco domínio do conhecimento epistemológico que os professores detêm (MARIANO, 2016).

A diferença entre as duas formas de organização escolar, entre os Temas Geradores e Complexos de Estudo está na definição dos conteúdos. Enquanto, nos Temas Geradores os conteúdos são definidos a partir do tema; nos Complexos de Estudo os conteúdos escolares são organizados semestralmente em consonância com os objetivos do ensino “que evocam a porção da realidade que melhor permite desenvolvê-los. [...] para assegurar a não banalização da teoria, ao aproximar os conteúdos escolares da vida” (MST, 2013⁴⁰ apud MARIANO, 2016, p.154).

A implantação dos Complexos de Estudo está em processo, e – apesar das dificuldades com relação à rigidez da escola capitalista, à formação dos professores que requer disponibilidade para o aprofundamento teórico e às condições materiais de funcionamento, – tem se mostrado uma alternativa com relação à possibilidade de organização de um outro formato de escola, que atenda às necessidades e interesses da classe trabalhadora.

Com base nas experiências apresentadas e tendo como referência os aportes teóricos de Vigotski, Luria e Leontiev acerca da relação ensino e aprendizagem, como também da pedagogia histórico-crítica, procuramos investigar como o contexto em que se desenvolve a pesquisa empírica pode ser significativo para a efetivação de outra forma de escola, que valorize e reconheça a diversidade inerentes às escolas multisseriadas. Destacamos que o contexto é o campo, o trabalho, a terra, o projeto histórico de luta e os sujeitos do campo com sua diversidade cultural, o que será apresentado no capítulo seguinte, bem como a concepção de Educação do Campo, seus desafios e conquistas.

⁴⁰ MST. *Plano de Estudos das Escolas Itinerantes*. Cascavel - Paraná, 2013a.

3 CAMPO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO E AS RELAÇÕES COM A CONCEPÇÃO HISTÓRICO CULTURAL

Pensar a educação desde ou junto com uma concepção de campo significa assumir uma visão de totalidade dos processos sociais [...]; na dimensão da reflexão pedagógica significa discutir a arte de educar, e os processos de formação humana, a partir dos parâmetros de um ser humano concreto e historicamente situado. (CALDART, 2004, p. 15)⁴¹.

Neste capítulo, caracterizamos os acontecimentos que influenciaram a configuração do campo no Brasil e impactaram a vida dos sujeitos. Discorreremos sobre o conflito entre dois paradigmas em disputa e as implicações na formação dos povos do campo. Também abordamos fatos determinantes para a configuração das relações que hoje se estabelecem no campo brasileiro, as conquistas e os avanços do *Movimento Nacional Por Uma Educação do Campo*. O estudo permite estabelecer a relação entre o processo de ensino e aprendizagem, o contexto onde tal relação se desenvolve e os princípios defendidos pela Educação do Campo.

A Educação do Campo refere-se a uma concepção de educação defendida pelos movimentos sociais do campo que lutam pelo reconhecimento dos seus direitos a uma formação humana, capaz de instrumentalizar os sujeitos do campo para compreender o projeto político e histórico da sociedade, e atuar na transformação da própria realidade. Surge como uma crítica à educação brasileira porque defende outra organização societária e uma concepção contra hegemônica de educação, que dê visibilidade à diversidade dos modos de ser e viver dos sujeitos do campo. Para compreendermos o contexto e a abrangência da Educação do Campo é necessário discutir o campo e os sujeitos do campo. Sabemos que para tal empreitada é necessário partir da constatação de que coexistem duas formas de abordar esta realidade, a saber: o capitalismo agrário e a questão agrária.

Entendemos que há uma relação estreita entre as experiências vividas pela criança – o contexto em que elas se desenvolvem, que potencializam ou limitam o seu desenvolvimento –, e as condições do processo ensino e aprendizagem.

⁴¹ CALDART, R. Elementos para a construção do projeto político pedagógico da educação do campo. In: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. de. Contribuições para a construção de um projeto da Educação do Campo. Brasília, Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2004. Coleção Por uma Educação do campo, volume 5 p. 10-31

Conforme Vigotski (citado por Prestes, 2012, p. 21) “a psiquê humana é a forma própria de refletir o mundo, entrelaçada com o mundo das relações da pessoa com o meio”.

3.1 O CAMPO NO BRASIL: A QUESTÃO AGRÁRIA

Entendemos que as condições atuais do contexto rural brasileiro são resultado de uma construção histórica, que sempre privilegiou os interesses dos latifundiários e subalternizou as condições de vida e interesses dos povos do campo. O percurso histórico mencionado apresenta dois pontos importantes, que ainda hoje marcam as relações no contexto rural: a exploração das riquezas e o trabalho subalternizado ou escravo atendendo os interesses da oligarquia.

Segundo Fernandes, Welch e Gonçalves (2014, p.24), as relações no campo sempre foram “marcadas por uma realidade pontuada por conflitos pela posse da terra, de identidade e controle deste vasto território”. Tal conflito inicia no século XVI, com a extração do pau-brasil, que deu margem à exploração do solo brasileiro em decorrência do interesse econômico de outros países; e se consolida com o estabelecimento das capitanias para garantir a hegemonia do poderio português. As capitanias foram estabelecidas por Martim Afonso de Souza, que dividiu a colônia em quinze partes relativamente iguais ao longo da costa brasileira,

a região foi delimitada por linhas retas, paralelas à linha do Equador, e abrangia um espaço desconhecido, limitando-se à linha de Tordesilhas. A partir daí a Coroa portuguesa passaria o controle dessas regiões (as capitanias) a uma classe de nobres – militares e burocratas - de sua total confiança. Estes “donatários” se comprometiam a povoar, desenvolver, defender e administrar essas regiões, em nome de Portugal, sob pena de perder a condição de donatário (FERNANDES, WELCH e GONÇALVES, 2014, p.25-26).

Como herança da organização em capitanias surge o sistema de Sesmarias, o qual influenciou a relação de propriedade no Brasil no decorrer dos séculos seguintes, perdurando até o presente momento. O sistema foi implantado para “promover o desenvolvimento rural por meio do cultivo de cereais, além de garantir mão de obra para o campo. À época, o sistema de sesmarias ajudou a aliviar uma

crise alimentar em Portugal e causara grande êxodo de camponeses” (FERNANDES, WELCH e GONÇALVES, 2014, p.27).

Segundo a lei implantada, as terras deveriam ser cultivadas e conforme Motta (2009), citada por Fernandes, Welch e Gonçalves (2014, p. 28), “a definição incluía o dever de seus titulares de devolver essas terras, caso se vissem impossibilitados de cultivarem-nas num prazo previamente determinado”. As terras devolvidas, chamadas devolutas, seriam transferidas a outra pessoa, que deveria seguir as mesmas normas.

No entanto, no Brasil com uma fiscalização precária, não houve a devolução de terras, o que resultou na transformação da sesmaria na grande propriedade rural. A situação representou “[...] uma plataforma de lançamento do latifúndio em um sistema de plantio de monocultura para exportação para o que viriam a ser as grandes propriedades produtoras de commodities”, que muito contribuiu para gerar os problemas da formação social no Brasil. (FERNANDES, WELCH e GONÇALVES, 2014, p. 28),

Também contribuiu para gerar as contradições e conflitos no campo brasileiro a Lei de Terras (Lei nº 601, de 1850) que, segundo Martins, consistiu num regime de propriedade que impediu “o acesso à propriedade da terra a quem não tivesse dinheiro para comprá-la, mesmo que fosse terra pública ou terra devoluta. Para obter a legitimação do direito à terra havida era necessário que a pessoa pagasse por ela” (MARTINS, 1997, p. 64).

Por conseguinte, em 1854, foi realizado o primeiro cadastramento das terras mediante a necessidade dos possuidores em legitimar “os direitos territoriais obtidos durante todo o período colonial ou então verificar quais terras eram de fato devolutas e podiam ser redistribuídas pelo governo” (MARTINS, 1997, p. 64).

Houve resistência da classe latifundiária dominante para a implantação da referida Lei até o final do século XIX, protelando a data de implantação do sistema de registro paroquial de 1854-1878 para 1900-1930, o que visava atender os interesses regionais e dos proprietários de terras.

Apesar do sucesso dos latifundiários em frustrar o processo de colonização que a Lei de Terras de 1850 pretendia facilitar, a colonização de pequenos proprietários aconteceu através da criação de colônias de famílias camponesas em áreas específicas que desempenharam papel importante no uso da terra no Brasil desde o século XIX. Considerando que o governo colonial procurou expulsar todos os europeus não portugueses do território,

o governo imperial e o governo republicano os acolheram, facilitando a imigração alemã, suíça, italiana, espanhola, japonesa e de outras nacionalidades (FERNANDES, WELCH e GONÇALVES, 2014, p. 33).

Martins (1997) afirma que a Lei de Terras previa a imigração maciça de europeus, que seriam utilizados para substituir os escravos nas lavouras, uma vez que, na mesma ocasião, foi aprovada a lei que proibia o tráfico de escravos. O trabalho nas fazendas exigia grande contingente de mão obra e os negros libertos, mesmo que continuassem nas propriedades rurais, não dariam conta da demanda. A Lei de Terras visou também impedir a apropriação das terras pelos imigrantes, pois “se os trabalhadores europeus chegassem aqui e encontrassem a terra disponível para pessoas, como eles, brancas e livres, não teriam por que deixar de ter sua própria terra e trabalhar para os fazendeiros” (MARTINS, 1997, p. 65). Desta forma, as exigências para a posse das terras beneficiaram os latifundiários e impunham condições que dificultariam a aquisição das mesmas pelos agricultores e imigrantes.

Para Martins (1997), o direito à propriedade, que foi garantido pela lei de Terras e que se mantém até hoje, teve como objetivo assegurar o trabalho na terra, sob domínio dos grandes proprietários, como único meio de sobrevivência disponível para o trabalhador rural. “*A Lei de Terras foi um artifício para criar um problema e, ao mesmo tempo, uma solução social em benefício exclusivo dos que tinham e têm terra e poder*” (MARTINS, 1997, p.67, grifo do autor).

Com o golpe militar de 1964, o Congresso Nacional aprovou a primeira lei de reforma agrária. Mas, apesar do governo compreender a necessidade de uma reforma agrária para resolver as problemáticas com relação às condições de vida e trabalho no campo, não queria o confronto com os latifundiários. Destarte, o estatuto final foi transformado pela oligarquia rural, que temia a utilização do estatuto pela intervenção da luta dos camponeses. A ação dos latifundiários sempre caminhou no sentido de dissimular a luta de classes, impedindo ou abortando políticas públicas que, de alguma forma, pudessem favorecer os camponeses (FERNANDES, WELCH e GONÇALVES, 2014).

Prado Junior (2008), ao analisar a organização agrária do Brasil Colônia, afirma que ela se baseou em três elementos constitutivos, a saber: a grande propriedade, a monocultura e o trabalho escravo. Tais elementos se conjugaram

num sistema típico, “a reunião *numa mesma unidade produtora* de grande número de indivíduos; isto é que constitui a célula fundamental da economia agrária brasileira. [...] a base principal em que se assenta toda a estrutura do país, econômica e social” (PRADO JUNIOR, 2008, p. 121).

Souza (2016, p. 46-47) apresenta seis aspectos que devem ser considerados para a compreensão das relações que se estabelecem hoje no campo brasileiro:

1) Territórios que produzem lutas sociais que expressam o confronto entre classes sociais e dão visibilidade à concentração da terra e à geração de processos de expropriação e expulsão dos trabalhadores da terra. [...] 2). Sujeitos trabalhadores com graus diferenciados de organização política: trabalhadores (lavradores) voltados à agricultura familiar e não organizados em movimentos sociais; trabalhadores articulados politicamente no MST e inúmeros movimentos sociais; trabalhadores empregados das fazendas de gado, áreas canavieiras, entre outras atividades produtivas; ribeirinhos, ilhéus, faxinalenses, sitiantes, povos das florestas, entre outros. [...] 3) Existência de política agrícola que integra linhas de crédito voltadas à produção para exportação; linhas de créditos para áreas de reforma agrária; linhas de crédito para a agricultura familiar. O acesso ao crédito agrícola tem duas faces: de um lado, a organização política do grupo social para adquirir os créditos e, de outro, a supervalorização de créditos destinados à produção para exportação. [...] 4) Lutas pela reprodução social no seio da sociedade capitalista, competitiva. Os trabalhadores buscam estratégias de diversificação da produção agrícola como meio de manter a sobrevivência da família no campo. [...] 5) A migração dos jovens em direção às cidades ainda é realidade. Os trabalhadores organizados resistem, criando alternativas para o trabalho do jovem no campo, como a diversificação da produção agrícola e a produção agroecológica. Pessoas aposentadas têm forte presença no campo e estão inseridas nas atividades produtivas. 6) Processo de aglomeração de pequenas propriedades nos municípios de menor população.

As afirmações acima demonstram que o campo brasileiro é um lugar de lutas e confrontos decorrentes das relações sociais desiguais, inerentes ao modo de produção capitalista. Os sujeitos do campo, no enfrentamento com o capital, criam formas de resistência por meio da agricultura familiar camponesa, apontando que o campo é lugar de vida e trabalho; lutam para dar visibilidade aos seus costumes, sua cultura, porque entendem que no campo também se produz conhecimento. No entanto, trata-se de uma empreitada contra uma imagem negativa e tendenciosa que sempre colocou o campo como lugar de atraso, construindo políticas públicas que atropelam e desconsideram a identidade e cultura dos sujeitos, na defesa da necessidade de expansão do capital.

Fernandes, Welch e Gonçalves (2014, p. 96) afirmam que o campo mudou e que, apesar das diferenças entre urbano e rural ainda existirem, o campo não é mais o lugar de atraso, mas “*lócus* de modernização, de atividades industriais e com uma grande complexidade técnica [...]”

O campo não é apenas o lugar da produção de matérias-primas e de alimentos para o mercado interno e externo, mas é também lugar de moradia de muitos povos, onde estes desenvolvem suas culturas, ou seja, o campo, é lugar de cultura. Na disputa por modelos de desenvolvimento o campo também é lugar do negócio que gera capitais que são revertidos para a ampliação da produção de commodities, ao mesmo tempo em que gera divisas empregadas no suprimento das necessidades financeiras do capital urbano e industrial. Fato que causa a não fixação desses capitais para o desenvolvimento do meio rural, o que assegura a situação de dependência e subordinação do campo para com a cidade (FERNANDES, WELCH e GONÇALVES, 2014, p. 98).

Por conseguinte, há uma situação de dependência do campo em relação à cidade, exigida pela modernização da economia brasileira. Para analisarmos a realidade do Brasil agrário, temos que entender o avanço do capitalismo e sua interferência no campo, uma vez que a relação capital e campesinato apresenta-se condicionada pela intensificação das desigualdades decorrentes da centralização de territórios e de tecnologias, e da concentração de riquezas, o que gera “a espoliação territorial, em que pessoas são excluídas de todas as formas de autonomia e são subjugadas ao modelo de desenvolvimento hegemônico” (FERNANDES, WELCH e GONÇALVES, 2014, p. 38).

Oliveira (2007, p. 66) chama a atenção para a diferença entre o processo de concentração da terra sob o modo de produção capitalista do processo de concentração de capital. “[...] a concentração da terra é produto do monopólio de uma classe sobre o meio de produção específico, particular, que é a terra”. Enquanto a concentração de terra retira capital do processo produtivo, a concentração de capital “é aumento do poder de exploração, é aumento da capacidade produtiva do trabalhador [...] de extração da fração mais valia social sem participar do processo produtivo, apenas por haver proprietários privados da terra” (OLIVEIRA, 2007, p. 66). Assim, apesar da terra transformada em mercadoria ter um preço, somente a apropriação dela não produz mais valia, porque não é produto do trabalho humano. Entretanto, a renda do proprietário da terra pode ser obtida por

meio do aluguel, do arrendamento ou com a venda da terra, o que resulta na utilização da terra para especulação.

Segundo Martins (1997, p. 51):

O caráter especulativo que assumiu a propriedade fundiária em nosso país foi alimentado pela política de subsídios e incentivos fiscais, em que o título de propriedade é documento suficiente para assegurar crédito gratuito ou barato e até mesmo o incentivo de doações financeiras [...] O Estado foi profundamente envolvido como gestor dessa política de redistribuição de recursos públicos para o setor privado, de recursos sociais para os setores ricos da população, ricos e poderosos.

Enquanto para alguns a concentração de terras, de tecnologias e de riquezas representa um processo natural de modernização da agricultura no campo, para outros o processo faz parte da questão agrária, o que justifica o enfrentamento com o agronegócio e a reivindicação de políticas públicas para amenizar tais conflitos. “Estas duas posturas representam os dois paradigmas que produzem as políticas de desenvolvimento da agricultura” (FERNANDES, WELCH e GONÇALVES, 2014, p. 38).

Entendemos que a concentração de renda e a garantia de benefícios para uns em detrimento de outros, submetidos a uma vida precária e subalternizada demonstra que o Brasil, apesar de um país com muitas riquezas, contraditoriamente produz muita pobreza. Enquanto prioriza uma minoria, desconsidera e invisibiliza a vida da maioria das pessoas que moram no campo, ou responde por meio da elaboração de políticas públicas medíocres, que, em vez de resolver os problemas sociais, mascaram a realidade.

Para Carter (2010, p. 27), “o Brasil é uma das nações de maior desigualdade social do mundo”. O autor afirma que estudiosos têm apresentado maior conscientização a respeito das consequências que a distribuição desigual de riquezas acarreta para o “crescimento econômico, desenvolvimento social e democracia política” (2010, p. 42). Algumas ideias-chave a respeito da questão, são destacadas por Carter (2010, p. 42- 45):

- 1- Desaceleração do crescimento econômico, uma vez que deixa à margem do mercado vários segmentos da população. Também aponta para a perda do potencial educativo frente às ofertas desiguais em educação.

- 2- Prejuízo quanto à redução da pobreza, com mais probabilidade de aumentá-la do que de diminuí-la.
- 3- Redução da qualidade de vida de todos os setores da sociedade e das condições de segurança pessoal.
- 4- Tendência à redução da confiança social e o aparecimento de tensões sociais.
- 5- Criação de “um padrão dualista de desenvolvimento” com a instauração de uma sociedade “desconexa e segregada”. A não garantia dos direitos civis, garantidos na Constituição Federal em vigência, geram descaso com relação aos direitos humanos, principalmente dos mais pobres.
- 6- Condicionamento do poder político e dos recursos culturais na sociedade, frente às distorções das regras políticas de distribuição assimétrica de poder e representatividade. Resulta na instauração de uma hegemonia cultural e de políticas que atendem os interesses da minoria privilegiada. Como consequência se verifica o incentivo à corrupção e restrição dos investimentos públicos em saúde e educação.
- 7- Dificuldade no desenvolvimento de um sistema jurídico justo, imparcial e independente das leis.
- 8- Oportunidade desigual de acesso aos meios de produção que resulta em conflitos e instabilidade.

Constatamos, a partir das ideias elencadas, que os critérios descrevem a situação da conjuntura atual vislumbrada no contexto brasileiro, em que as crises sociais vêm se agravando gradativamente quanto à segurança, saúde e educação.

No campo, segundo Fernandes (1999, p. 28),

As transformações recentes da agricultura possibilitaram a criação da combinação agroindustrial e do desenvolvimento do cooperativismo. Todavia, essa transformação privilegiou a agricultura capitalista em detrimento da agricultura familiar, que foi renegada, banida do modelo econômico adotado pelos governos militares, situação que permanece até hoje. A modernização da agricultura capitalista, contraditoriamente, aumentou a produtividade e o desemprego. Esse fato aumentou o número de trabalhadores sem-terra, que engrossaram os movimentos sociais na luta pela terra.

Como o Brasil não realizou a reforma agrária, o que se verifica é o surgimento de uma luta intensa pela terra e por melhores condições de vida no campo; situação

que requer a criação de políticas públicas que atendam a necessidade dos povos do campo e de infraestrutura que garanta a qualidade das condições de vida e trabalho. Para Fernandes (1999, p. 29),

A construção de uma política que viabilize a reforma agrária e o desenvolvimento da agricultura familiar urgente é uma forma concreta de valorização da vida no campo. O Brasil precisa aperfeiçoar a modernização da agricultura, porque nem a indústria e nem a agroindústria vão oferecer trabalho para toda essa população. Esta é uma questão estrutural da própria lógica do capitalismo, que não conseguindo proletarizar a todos, recria os agricultores familiares, que antes foram desempregados, sem-terra, etc.

Oliveira (2007, p. 40) concorda com Fernandes (1999) ao afirmar que o camponês e o latifundiário surgem como criação do próprio capitalismo, uma vez que “a expansão do modo de produção capitalista, além de redefinir antigas relações, subordinando-as à sua produção, engendra relações não capitalistas iguais ou contraditoriamente necessárias à sua reprodução”.

Entendemos que o capital incentiva a produção camponesa, mas determina as condições dos preços dos produtos, do trabalho do camponês e do arrendamento das terras, subjugando-os aos interesses do capital. Neste sentido, enquanto para o camponês a produção está relacionada à sobrevivência, destinando apenas o excedente para a comercialização, para o capital o que interessa é o lucro (OLIVEIRA, 2007).

Para o camponês o processo de produção coletivo é a garantia de vida e sobrevivência; o excedente é destinado a melhorias na propriedade ou guardado para garantir o futuro das próximas gerações. O interesse não é subordinar sua produção ao capital, mas assegurar a existência ao trabalhador e seus descendentes.

Oliveira (2007, p. 41) elenca nove elementos estruturais da produção camponesa, que Tavares dos Santos apresenta no livro “*Colonos do vinho*”, a saber: a força de trabalho familiar, enquanto trabalho coletivo; a ajuda mútua entre os camponeses, por meio de mutirões e troca de dias de trabalho entre eles; a parceria nos lucros, frente a falta de condições financeiras para a contratação de serviços; o trabalho assalariado em alguns momentos como acessório, como fonte de renda suplementar; a jornada de trabalho assalariado em momentos de crise para

complementar a renda e a socialização do camponês mediante a inserção das crianças na unidade produtiva; a propriedade da terra que representa a propriedade direta de instrumentos de trabalho, quer seja nas condições de proprietário, rendeiro ou posseiro; a propriedade dos meios de produção, que são adquiridos e produzidos pelo próprio camponês; a jornada de trabalho, que varia de acordo com a época do ano e dos produtos cultivados.

Conforme Oliveira (2007), há um processo de reprodução da produção camponesa que, em situação favorável de acúmulo de dinheiro como produto do trabalho, procura assegurar aos filhos a possibilidade de se reproduzirem como camponeses. São três os elementos fundamentais apontados pelo autor para processo assinalado: a venda das terras, por meio de loteamentos e colonização agrícolas, os proprietários facilitam a aquisição delas pelos camponeses; a atuação do Estado mediante projetos de reforma agrária ou de colonização; a criação de cooperativas no campo.

As observações apresentadas vão na contramão dos teóricos que afirmam a extinção do campesinato, pois, conforme destacam os autores citados, há um processo de reinvenção da agricultura camponesa decorrente da necessidade de o capital manter relações não capitalistas, como forma de intervenção no campo.

Traremos a seguir uma discussão sobre os dois paradigmas que permeiam as concepções sobre o campo brasileiro: o paradigma da questão agrária e o paradigma do capitalismo agrário. Paradigmas que defendem posições contrárias com relação ao que acontece no contexto rural, uma vez que a questão agrária está pautada pela luta de classes em defesa da agricultura familiar camponesa, e o capitalismo agrário coloca o agronegócio e a proletarianização como medidas importantes para a expansão do capital no campo.

3.2 PARADIGMAS EM DISPUTA: A QUESTÃO AGRÁRIA E O CAPITALISMO AGRÁRIO

A reforma agrária⁴² no Brasil é uma questão muito polêmica, uma vez que segundo Fernandes (2016), os estudos apontam para três tendências: “uma que entende que o Brasil não fez a reforma agrária, outra que compreende que a reforma agrária está acontecendo e mais uma que defende que o Brasil não precisa mais de reforma agrária”.

Para Fernandes (2016, p. 30), a reforma agrária enquanto projeto de governo ainda não se realizou, no entanto está se desenvolvendo há quarenta anos, materializada na luta pela terra. “[...] há um movimento criando vários lugares, frações do território camponês há muito tempo, mas que pode não ser visto como um todo, porque a luta por reforma agrária é uma luta permanente e, no Brasil, não tem data para acabar”.

Segundo o autor, a reforma agrária está se construindo no dia a dia da luta dos sem-terra, como forma de resistência, pressionando o governo a dar respostas frente a sua demanda.

A reforma agrária em desenvolvimento no Brasil é uma política pública que está para além do Estado como executor. Os movimentos camponeses tem um papel estrutural neste processo de luta pela terra e reforma agrária. Desde a organização das famílias na luta pela terra até a produção de alimentos que chega até a mesa dos brasileiros há um conjunto de outras políticas públicas necessárias e fundamentais para que a reforma agrária tenha sucesso. Não é mais possível pensar somente a luta pela terra e a concentração fundiária. A reforma agrária que está sendo realizada tem outros elementos que precisam ser considerados. Mais de um milhão de famílias assentadas precisam viver com dignidade e esta deve ser a estratégia das políticas públicas para o desenvolvimento do campo. A reforma agrária não vai parar porque o Brasil tem terra e gente para produzir a comida necessária para garantir a soberania alimentar. Este é um dos principais sentidos da luta camponesa neste século (FERNANDES, 2016, p. 63).

Por conseguinte, nem todos os teóricos partilham da mesma concepção de campo e fazem a mesma leitura com relação à questão agrária no Brasil. Como já mencionamos anteriormente, há duas formas de conceber o campo, leituras diversas das relações que se estabelecem, as quais interferem no desenvolvimento das políticas e na formação dos povos do campo, a saber: o paradigma da questão agrária e o paradigma do capitalismo agrário. “As políticas de desenvolvimento são

⁴² Para Stédile (2010, p. 659) Reforma Agrária “é um programa de governo que busca democratizar a propriedade da terra na sociedade e garantir o seu acesso, distribuindo-a a todos que a quiserem fazer produzir e dela usufruir”.

sustentadas por teorias, paradigmas que promovem o processo de construção do conhecimento através da práxis intelectual e política em coletivos de pensamento se organizam para produzir suas interpretações das realidades” (FERNANDES, 2016, p. 31).

Para os autores Fernandes, Welch e Gonçalves (2014, p. 47), os paradigmas representam diferentes visões de mundo que manifestam interesses e ideologias, desejos e determinações, que são materializados mediante políticas públicas. Referem-se a “construções mentais que se utilizam do embate das ideias, dos campos de disputas, por meio de relações de poder, configurando-se como territórios imateriais, para defender e/ou impor diferentes intenções”.

Consequentemente, as transformações que ocorrem na agricultura são defendidas por paradigmas que interferem na elaboração de políticas públicas e na aplicação de recursos em diferentes regiões. Destacamos os dois paradigmas presentes na interpretação do campo brasileiro, segundo Fernandes, Welch e Gonçalves (2014, p. 48):

O paradigma da questão agrária tem como ponto de partida as lutas de classes para explicar as disputas territoriais e suas conflitualidades na defesa de modelos de desenvolvimento que viabilizem a autonomia dos camponeses [...] Para o *paradigma do capitalismo agrário*, as desigualdades geradas pelas relações capitalistas são um problema conjuntural, o qual pode ser superado por meio de políticas que possibilitem a integração do campesinato ou “agricultor de base familiar” ao mercado capitalista. [...] para o paradigma da questão agrária, o problema está no capitalismo, e para o paradigma do capitalismo agrário, o problema está no campesinato.

O paradigma da questão agrária apresenta duas tendências: a proletarista e a campesinista. A tendência proletarista postula o fim do campesinato mediante a territorialização do capital no campo; enquanto a tendência campesinista apresenta a questão como uma forma de resistência à investida do capital e defende as relações sociais camponesas. De forma complementar, as duas vertentes do paradigma do capitalismo agrário são: a agricultura familiar, que acredita na integração ao capital, e o agronegócio, que vê o campesinato como residual, acreditando na sua extinção mediante a subordinação e expropriação do trabalhador. (FERNANDES, 2016).

QUADRO 9 – DISPUTAS PARADIGMÁTICAS

PARADIGMA DA QUESTÃO AGRÁRIA PA	PARADIGMA DO CAPITALISMO AGRÁRIO PCA
Luta de classes	Não existe questão agrária
Fim do campesinato (fim físico)	Metamorfose do campesinato em agricultor rural (fim político)
Disputas territoriais e de modelos de desenvolvimento	Ignora disputas territoriais
Proletarização	Transformação dos agricultores familiares em capitalistas
Modelo de desenvolvimento a favor da autonomia camponesa	Agronegócio é o único modelo
Entende que a desigualdade gerada pela mais-valia e pela renda capitalizada mantém o campesinato em permanente condição de subalternidade.	Entende que a desigualdade deve ser superada pela competitividade com o apoio de políticas de desenvolvimento.
O problema é o capital	O problema é o camponês
Elabora propostas que buscam novos espaços para a criação do plano de desenvolvimento para o campesinato.	Hegemônico
Afirma que não houve reforma agrária	Acredita na superação da reforma agrária

FONTE: Fernandes (2016, p.35). ORGANIZAÇÃO: da própria autora, 2016

Com relação ao entendimento do território, Fernandes (2012) destaca que apesar do conceito clássico referir-se ao espaço de governança do Estado em diferentes instâncias, existem outros tipos de território que estão em confronto permanente. Desta forma destaca o território camponês e o território do agronegócio.

Como território camponês se entende que

A unidade espacial se transforma em território camponês quando compreendemos que a relação social que constrói esse espaço é o trabalho familiar, associativo, comunitário, cooperativo, para o qual a reprodução da família e da comunidade é fundamental. A prática dessa relação social assegura a existência do território camponês, que, por sua vez, promove a reprodução dessa relação social. Essas relações sociais e seus territórios são construídos e produzidos, mediante a resistência, por uma infinidade de culturas camponesas em todo o mundo, num processo de enfrentamento permanente com as relações capitalistas (FERNANDES, 2012, p.746 – 748) (Grifos do autor)

Na outra vertente, o território do agronegócio é compreendido como o que expropria e expulsa o camponês porque defende os interesses do capital e não os dos povos do campo, para tal precisa de grande concentração de terras, pratica a

monocultura sem preocupação com a sustentabilidade do solo, nem com a vida das pessoas.

A expansão do agronegócio ocorreu no Brasil por volta da década de 2000, como resultado das condições econômicas da época, o que dificultou a reforma agrária. Martins (2014) apresenta alguns aspectos com relação ao agronegócio:

O agronegócio passa a ter uma função econômica no atual modelo macroeconômico dirigido pelo capital financeiro. Sua função é gerar saldos comerciais externos, fortalecendo o Balanço de Pagamentos, garantindo reservas cambiais, elemento determinante para demonstrar segurança para os especuladores estrangeiros. [...] é a expressão de uma nova aliança de classes no campo, envolvendo a empresa rural capitalista, as transnacionais e o latifúndio improdutivo, amparada pelas políticas governamentais. [...] blinda as grandes fazendas improdutivas das ações dos “sem terra”, protegendo-as para tornarem-se áreas de futuras expansões dos seus negócios. [...] tornou-se a referência de desenvolvimento no campo brasileiro. [...] também avança sobre os assentamentos das terras, seja na forma de integração econômica, seja via a introdução do seu modelo técnico-produtivo nos assentamentos. (MARTINS, 2014, p. 92-95).

Com base nas afirmações de Martins (2014), podemos inferir que o modelo econômico, representado pela hegemonia do agronegócio no campo brasileiro, impacta de forma preocupante e contraditória os camponeses. Ao defender a alta produtividade de mercadorias, que requer uma grande expansão de terras, exclui as famílias do campo e subalterniza suas condições de trabalho. Há uma preocupação com a produção de riqueza e, como resultado, a instauração de condições precárias de sobrevivência no campo.

O agronegócio procura subordinar permanentemente o campesinato ou agricultor familiar, mas estes tem procurado construir outro modelo de desenvolvimento baseado no trabalho familiar, associativo ou cooperativo, em projetos próprios de educação, em mercados institucionais para diminuir o grau de manipulação pelo modelo capitalista. Consideramos que estes dois modelos são inconciliáveis, o que explica os permanentes confrontos, conflitos e conflitualidades que formam a conjuntura agrária e transforma a questão agrária de tempos em tempos (FERNANDES, 2016, p.37).

Há um movimento de resistência do camponês ao modelo de agricultura baseado no agronegócio, e as ações desenvolvidas no fortalecimento deste modelo vêm se mostrando importante ferramenta no confronto com o capital, mediante o

resgate e a valorização do processo histórico construído pelos camponeses. E a luta pela terra e por reforma agrária é determinante neste confronto.

O movimento dos trabalhadores rurais sem terra vem desenvolvendo análises para compreender o “bloqueio” da reforma agrária nos últimos anos e para buscar alternativas para o desenvolvimento dos assentamentos; em decorrência disto afirmam que “a luta pela terra e pela Reforma Agrária mudou de natureza”. A luta dos camponeses passou a ser uma luta também por um novo modelo de agricultura⁴³, confrontando os grandes proprietários rurais, o capital financeiro e as empresas transnacionais (MST, 2013, p. 31 citado por CALDART 2015, p. 179)

Conforme Caldart (2015, p. 180), “a desconcentração da propriedade da terra é uma luta com valor em si, mas hoje é o debate de modelo de agricultura que a justifica desde uma visão de conjunto do projeto societário”. É uma luta que pretende resistir ao avanço da agricultura capitalista e colocar novamente, na agenda dos trabalhadores do campo e da cidade, a luta por reforma agrária.

O que Caldart (2015) alerta é que há um confronto entre dois modelos de agricultura, mas que o que se coloca não é simplesmente desenvolver ou não forças produtivas que confrontem o discurso ideológico da classe dominante, que afirmam que o agronegócio é a única forma de desenvolvimento. Há duas lógicas envolvidas no processo de desenvolvimento que se contrapõem e, assim, a lógica contra hegemônica requer pesquisas, estudos científicos e a recuperação do percurso histórico dos camponeses na sua caminhada de luta.

A lógica da agricultura capitalista, conforme Caldart (2015, p. 191), “tem como centralidade absoluta a obtenção do lucro com a produção agrícola ou agropecuária”. Portanto coloca as possibilidades de relação harmoniosa do ser humano com a natureza em segundo plano, submetendo-as aos objetivos dos “negócios” agrícolas. Em contrapartida, a lógica da agricultura camponesa “tem como centralidade a produção de alimentos saudáveis”, defendendo a agrobiodiversidade⁴⁴ e a convivência harmoniosa do homem com a natureza.

⁴³ Caldart (2016, p.181) afirma que o conceito de agricultura utilizado pelo MST, não é o usual, refere-se à “toda produção agropecuária, florestal, pesqueira artesanal, aquicultura e aos produtos do beneficiamento parcial ou total da produção desses setores da economia rural no nível de produção camponesa” (in CARVALHO, H. M. *O camponês, guardião da agrobiodiversidade*. Curitiba, 2013. Disponível em: <http://www.aba-agroecologia.org.br/revistas/index.php/cad/article/view/2097>) Acesso em: nov 2016.

⁴⁴ “A biodiversidade é o termo que sintetiza essa diversidade de seres orgânicos e inorgânicos presentes em qualquer comunidade rural. A agrobiodiversidade é um segmento que se confunde com a biodiversidade e que trata especificamente das comunidades agrícolas constituídas por plantas,

**QUADRO 10 – ELEMENTOS ESTRUTURANTES DOS MODELOS DE
AGRICULTURA EM DISPUTA**

AGRICULTURA CAPITALISTA	AGRICULTURA CAMPONESA
Concentração fundiária contínua para a “captura” da renda da terra; também a apropriação privada dos recursos naturais.	Desconcentração fundiária: democratizar o acesso ao uso da terra e dos recursos naturais. Aumento das unidades de produção camponesas.
Monocultivos e monocriações com concentração em poucos produtos e em larga escala.	Produção agrícola e florestal diversificada: policultivos, diversidades de criações, cultivos intercalares. Produção correspondente à escala necessária à soberania alimentar ⁴⁵ dos povos. Produção de muitos produtos em muitos lugares.
Subordinação tecnológica crescente à indústria capitalista de insumos artificiais sintéticos, para resolver problemas decorrentes da monocultura e do uso seletivo dos avanços da biotecnologia. “Artificialização da agricultura” o que implica “em alteração da variedade genética das sementes, perda da fecundidade do solo e empobrecimento nutricional dos alimentos”. Também padronização alimentar: produção de poucos produtos em larga escala.	Agricultura com base na agroecologia ⁴⁶ : avanço na produção de tecnologias socialmente e ecologicamente apropriadas.
Dependência crescente de políticas de Estado: crédito, pesquisa e legislação.	Relativa autonomia das unidades camponesas em relação a políticas públicas: crédito, garantia de venda e preço justo dos produtos no mercado nacional
Exploração do trabalho assalariado e alta mecanização com redução de mão de obra.	Trabalho camponês, familiar e cooperado. Centralidade no trabalho: o desenvolvimento da produção depende da quantidade e qualidade do trabalho

FONTE Caldart (2015, p. 191-195). ORGANIZAÇÃO: A própria autora, 2016

animais e solo. [...] Não existe na natureza nenhum bioma singular: mesmo nas regiões mais inóspitas – geleiras, desertos, paramos- há sempre, várias formas de vida. Quando se interrompe uma cadeia biológica com uma monocultura, por exemplo, todo o bioma é agredido. Todos os indivíduos e espécies que estão inter-relacionados são destruídos. Nessa perspectiva, a agrobiodiversidade é um pressuposto, uma condição para a existência de vida no campo e, por consequência, na natureza, no mundo” (MACHADO e MACHADO FILHO, 2014. p. 75-76).

⁴⁵ “A soberania alimentar se refere ao direito fundamental de todos os povos, nações e Estados de controlar seus alimentos e sistemas alimentares e a decidir suas políticas agrícolas, assegurando, a cada pessoa alimentos de qualidade, adequados, acessíveis, nutritivos e culturalmente apropriados. Isso inclui o direito dos povos de definir suas formas de produção, uso e intercâmbio tanto a nível local como internacional” (CALDART, 2015, p.193).

⁴⁶ “[...] entendemos a agroecologia como um método, um processo de produção agrícola - animal e vegetal – que resgata os saberes que a “revolução verde” destruiu ou escondeu, incorporando-lhes os extraordinários progressos científicos e tecnológicos dos últimos 50 anos, configurando um corpo de doutrina que viabiliza a produção de alimentos e produtos limpos, sem venenos, tanto de origem vegetal como animal, e, o que é fundamental, básico, indispensável, em qualquer escala. É, pois, uma tecnologia capaz de confrontar o agronegócio, em qualquer escala” (MACHADO e MACHADO FILHO, 2014, p. 36).

O que Caldart aponta é que, embora a reforma agrária seja importante com relação à distribuição de terras, – pois a desconcentração fundiária é determinante para conter as investidas do capital no campo, – há necessidade de avanços “na construção material das possibilidades de uma lógica, específica à indústria da agricultura, que pode vir a ser desenvolvida mais amplamente e radicalmente em uma futura *sociedade de produtores associados*”, e que vai garantir a construção de um novo modelo de agricultura e de sociedade. (CALDART, 2015, p.198 – grifo da autora).

Entendemos que o que Caldart afirma é a necessidade dos camponeses se mobilizarem para a construção de uma nova lógica de agricultura, por meio de pesquisas, estudos e trabalho coletivo.

Há, pois, uma base consolidada para a construção de um novo paradigma: o modo camponês de fazer agricultura. Mas o que temos hoje, em muitas e dispersas práticas, ainda não é o novo modelo, porque ele precisa superar (dialeticamente) a agricultura capitalista, no sentido de substituí-la como alternativa de larga escala ou como modelo de desenvolvimento do campo, do país. Para isso é necessário avançar na formulação teórica e prática da matriz e do projeto em que ela se insere. A nova lógica implica ao mesmo tempo em continuidade e recriação da agricultura camponesa tradicional. E para continuar e recriar, é preciso conhecer seus fundamentos. Por isso a importância da esfera da educação nesse confronto: como acesso e produção de conhecimento, como formação política e como capacitação organizativa para luta e construção. (CALDART, 2016, p.99).

A construção e consolidação de um novo modelo de agricultura por parte dos camponeses requer outro processo formativo. O desafio posto por Caldart é “trabalhar intencionalidades educativas com o objetivo mais amplo da reprodução social dos camponeses”, buscando a superação de sua condição de subordinação e alienação, descartando a possibilidade da sua conversão em trabalhadores assalariados, ou em pequenos produtores capitalistas exploradores do trabalho assalariado. (CALDART, 2016, p.99).

Outro modelo formativo é aquele que se contrapõe a uma educação tradicional, que prioriza o modo de vida urbano como modelo ideal e desvaloriza o modo de vida no campo. A formação dos povos do campo tem que dar centralidade a sua realidade, de modo a instrumentá-los a ler o mundo.

Na sequência, apresentaremos a Educação do Campo originária dos movimentos sociais do campo, em substituição a uma educação rural pensada e construída ideologicamente para manter os povos e o campo na subalternidade.

3.3 A EDUCAÇÃO DO CAMPO EM CONTRAPOSIÇÃO À EDUCAÇÃO RURAL

A Educação do Campo e a Educação Rural defendem paradigmas controversos no que tange à visão de campo e à educação dos povos do campo. A coexistência de tais paradigmas resulta em conflitos e confrontos, de um lado, a alienação e subalternização e, de outro, a luta por uma formação humana, crítica e emancipadora.

Os dois paradigmas⁴⁷ envolvem concepções de campo, de homem e de educação de formas distintas. Portanto, apresentam princípios educativos também distintos e contraditórios: o paradigma do capitalismo agrário está relacionado com a Educação Rural, que apresenta o modelo de educação urbanocêntrico como o ideal; o paradigma da questão agrária se refere à Educação do Campo ancorada em uma perspectiva de educação organizada pelos povos do campo, que contemple sua realidade.

QUADRO 11 – EDUCAÇÃO RURAL X EDUCAÇÃO DO CAMPO

PARADIGMA DA EDUCAÇÃO RURAL	PARADIGMA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO
Não se preocupa em incorporar as demandas trazidas à sociedade por movimentos sociais e movimentos sindicais; se contrapõe a eles.	Preocupa-se com o campo, sua gente, seu modo de vida, de organização do trabalho e do espaço geográfico, sua organização política, suas identidades culturais, suas festas e seus conflitos.
Concebe a relação homem-natureza marcada por sua capacidade de força de trabalho e de produção de riquezas.	Aponta os sujeitos do campo como produtores de alimentos e de culturas.
Propicia a acumulação material de poucos, em	Nasceu da luta pela terra e pela reforma

⁴⁷ “A prevalência de um paradigma no processo de produção de um determinado conhecimento, de elaboração de construções teóricas e proposições de políticas públicas, contribuem para determinar a formação de uma realidade de acordo com a visão de mundo dos criadores do paradigma. Indivíduos pensam e agem conforme paradigmas inscritos em sua cultura. Diferentes paradigmas orientam a sociedade. Portanto, construir um paradigma significa dar sentido às interpretações possíveis da realidade e transformá-la. Quem faz isso? São todos os protagonistas desta realidade. Quem tem papel importante nesse processo são os sujeitos produtores do conhecimento e os sujeitos que acreditam neste saber e o utilizam para transformar a realidade” (MOLINA e FERNANDES, 2004, p.33-34).

função da exclusão da maioria.	agrária.
Depende da produção em larga escala, de uso desmesurado de agrotóxicos e preconiza a rejeição de conhecimentos e saberes da tradição de trabalhadores.	Procura romper com a alienação do território, construindo conhecimentos a partir da relação local – global – local.
Exclui o que não reconhece como verdadeiro para si, repudia as ideias divergentes.	Compreende a relação campo – cidade como um processo de interdependência, que possui contradições profundas.
Defende o interesse do capital econômico.	Busca fortalecer a identidade e autonomia das populações do campo, desmistificando a hierarquia na relação campo-cidade e a predominância da cidade, afirmando que a cidade não vive sem o campo e vice-versa.
Apresenta uma concepção de educação expressa num projeto criado para a população do campo, contraditório e preconceituoso em relação a realidade dos sujeitos.	Defende uma educação preconizada pelos povos do campo.

FONTE: Molina e Fernandes, 2004, p.34-36. ORGANIZAÇÃO: A própria autora, 2016

Os dois paradigmas defendem concepções de homem e de sociedade contraditórias que, por sua vez fundamentam o processo educativo em ideologias distintas: a Educação Rural preconiza formar sujeitos alienados, que são absorvidos pelo capital; a Educação do Campo objetiva formar sujeitos com consciência crítica e atuantes na transformação da própria realidade. Trata-se da divergência entre a educação que conserva e mantém a ideologia hegemônica da classe dominante, e a educação contra hegemônica, que dá visibilidade aos povos subalternizados e permite o acesso ao conhecimento científico e histórico, socialmente construído pela humanidade.

A Educação Rural ancorada no paradigma do rural tradicional

[...] elege, seleciona o que lhe interessa como modelo econômico e cultural. Ao privilegiar operações lógicas para produzir uma realidade, valida suas próprias escolhas e as tornam universais. [...] O que excluiu não existe na modernidade: a lógica do mundo rural, saberes e práticas alternativas. Trabalhadores e suas técnicas são vistos como improdutivos, excluídos, seus territórios não existem, exatamente porque o paradigma não entende o campo como território de vida. É preciso deter-se nessa questão, porque o paradigma não existe em si; só o vemos em suas manifestações (MOLINA e FERNANDES, s. d., p.4).

Por sua vez, a Educação do Campo, segundo Camacho, “é um instrumento desta luta contra a territorialização do agronegócio no campo e pela reterritorialização/recamponização” (2013, p. 317).

O território, segundo Fernandes e Molina (2004), é a base da existência dos povos do campo e da floresta, pois neste espaço reproduzem suas relações sociais,

as quais marcam suas identidades e possibilitam a permanência na terra. Povos que valorizam a família, bem como seus costumes e modos de vida. Então, para que possam se fortalecer necessitam de projetos políticos próprios de desenvolvimento socioeconômico, cultural e ambiental; e a educação é fundamental para garantir tais processos.

A educação rural surge, nas primeiras décadas do século XX, em decorrência do comprometimento das elites com uma perspectiva urbano industrial, que vinha se consolidando no país. No entanto, não contempla as demandas dos povos do campo, uma vez que se caracteriza por uma educação pensada a partir de parâmetros estranhos ao contexto do campo, que desconsideram e renegam sua identidade.

“Historicamente, o conceito educação rural esteve associado a uma educação precária, atrasada, com pouca qualidade e poucos recursos, parte intrínseca do paradigma do rural tradicional descrito anteriormente”. Considera o campo como lugar de atraso e, por isso, a preocupação foi levar uma educação urbanocentrada como modelo, como superior ao contexto rural visto como atrasado. Consequentemente a educação foi precarizada e desvinculada da vida cotidiana dos alunos. (FERNANDES e MOLINA, 2004, p.36).

Em contrapartida, surge a Educação do Campo cuja materialidade de origem é dada, conforme Souza (2016, p.112), “pelo protagonismo dos movimentos sociais, dos povos do campo na luta pela reforma agrária e por um projeto popular de desenvolvimento da sociedade brasileira”, defendendo um projeto educativo construído pelos povos do campo e não para eles. O projeto educativo incorpora e não exclui as experiências de vida, de trabalho e de cultura, articulando-os com os conhecimentos necessários à compreensão da própria realidade.

Conforme Souza, para entender a Educação do Campo é necessário compreender que ela

traz implícita uma concepção de campo [como lugar de vida, trabalho, cultura, luta], de educação [como possibilidade de problematização e construção de conhecimentos voltados a transformação da sociedade, em perspectiva científica, histórica e social], de sujeito do campo [sujeito de direitos cuja unidade é o trabalho, por mais que sejam diversos em suas práticas, culturas, territórios e lutas], de política pública [compreendida como construção coletiva, dialogada, entre sociedade civil e governos] e de sociedade [desde a perspectiva de um projeto de desenvolvimento popular de nação e de campo] (SOUZA, 2016, p.112).

Para Molina não dá para falar em Educação do Campo sem se reportar a temas como: questão agrária, Reforma Agrária, desconcentração fundiária, enfrentamento e superação da lógica de organização da sociedade capitalista que tudo transforma em mercadoria. A garantia de acesso à educação é imprescindível na luta contra o capital, e esta, por sua vez, deve priorizar a relação educação e trabalho com vistas a um projeto emancipador. “O acúmulo de experiências nas lutas por direitos dos povos do campo vem demonstrando a importância estratégica do acesso à educação pública, na disputa contra-hegemônica pela formação intelectual, ideológica e moral dos povos do campo” (MOLINA, 2015, p.382).

Conforme Molina (2015), a Educação do Campo não pode ficar restrita à educação escolar, embora ela seja uma instituição importante para a formação dos sujeitos. Mas, restringi-la à escola é retirar a questão da luta de classes, tema determinante para os alunos compreenderem sua realidade e realizarem a leitura de mundo.

Fazendo uma análise da caminhada atual da Educação do Campo, Caldart (2009, p. 38) afirma que “tem se centrado na escola e luta para que a concepção de educação que oriente suas práticas se descentre da escola, não fique refém de sua lógica constitutiva, exatamente para poder ir além dela enquanto projeto educativo”.

A educação do campo, conforme Caldart (2009), surgiu como uma crítica à realidade da educação brasileira, principalmente a que se destina aos povos que vivem no/do campo. Ao problematizar o “estado atual das coisas”, erigiu suas concepções teóricas “que são interpretações da realidade construídas em vista de orientar ações/lutas concretas” (CALDART, 2009, p.40).

Caldart (2009) afirma que a marca incômoda da Educação do Campo está materializada no seu vínculo de origem com os trabalhadores do campo, pobres, sem-terra, sem trabalho, mas que se colocam como “construtores de uma política de educação e de uma reflexão pedagógica. Destaca que o “do” da Educação do Campo tem a ver com esse protagonismo, porque se refere à educação *dos* camponeses e não para os camponeses. “Um *do* que não é dado, mas que precisa ser construído pelo processo de formação dos sujeitos coletivos, sujeitos que lutam por tomar parte da dinâmica social, para se constituir como sujeitos políticos, capazes de influir na agenda política da sociedade” (CALDART, 2009, p. 41).

Algumas interrogações importantes são colocadas por Caldart (2009, p. 44) com relação à trajetória da Educação do Campo, no que tange à construção de uma pedagogia emancipatória, com objetivo de formar os sujeitos da transformação social, que visa confrontar a lógica do paradigma do capitalismo agrário, de questionar o modelo societário por ele defendido.

Nos municípios que compõem a Região Metropolitana de Curitiba o debate tem sido provocado pela entrada das universidades nas escolas públicas, por meio de projetos de pesquisa e de cursos de formação continuada. No âmbito do projeto do qual fazemos parte encontramos muita resistência com relação a nossa proposta de discutir a Educação do Campo com os professores. Constatamos que há uma predominância da ideologia da Educação Rural, pautada no paradigma do capitalismo agrário: os camponeses produzem, mas quem mais tira proveito do trabalho deles são os donos das terras e os que comercializam seus produtos, o que os coloca numa situação de subalternidade. No caso de Cerro Azul, há uma grande produção de poncã, mas enquanto os produtores vendem o que colhem por um preço irrisório, há alguns quilômetros dali os produtos são vendidos bem acima do preço que foi pago ao produtor.

Destacar o entorno social dos sujeitos da pesquisa é um dos elementos fundamentais para a compreensão do fenômeno estudado, uma vez que, para Vigotski, toda relação do sujeito com o mundo é uma relação mediada pelo social.

A Educação do Campo reivindica uma educação emancipadora para os povos do campo porque, partindo da perspectiva da formação humana, tal qual defendida pela psicologia histórico-cultural e pela pedagogia histórico-crítica, entende que a escola, ao possibilitar o acesso ao saber científico, amplia as condições de aprendizagem dos alunos e amplia também sua capacidade crítica para refletir sobre o mundo e sobre sua própria existência.

4 A ESCOLA PÚBLICA NO CAMPO: ENTRE OS INTERESSES DA ELITE E AS DEMANDAS DA POPULAÇÃO

A luta pela escola pública coincide, portanto, com a luta pelo socialismo por ser este uma forma de produção que socializa os meios de produção superando sua apropriação privada. Com isso se socializa o saber, viabilizando sua apropriação pelos trabalhadores, isto é, pelo conjunto da população.

Dermeval Saviani (2005, p.257)

A escola pública que temos hoje no campo brasileiro é consequência de um processo histórico que sempre priorizou, na organização do ensino, as demandas do contexto urbano, e secundarizou as necessidades das escolas, localizadas no contexto rural, em defesa de interesses políticos e econômicos. Tal processo se pautou em torno da defesa de uma classe dominante e hegemônica, tida como modelo, e desconsiderou a realidade dos povos do campo.

As escolas multisseriadas no campo apresentam os reflexos do processo de luta para qualificar o ensino no contexto rural, e apresentam experiências de aprendizagem inovadoras, que transgridem e tentam superar a lógica da seriação.

No presente capítulo recuperamos aspectos da configuração da escola que temos hoje, para compreender o modelo de escola vigente no campo, principalmente no que se refere às escolas multisseriadas, foco da nossa pesquisa.

O percurso histórico, que vamos apresentar, nos auxilia na identificação de fatores que interferem na educação formalizada no campo; também permite constatar os interesses que permeiam e mantêm o tipo de ensino precário, que invisibiliza as condições e demandas dos povos do campo.

Como afirma Cury (1989, p. 5) “compreender a educação em suas diversas modalidades é colocá-la referida ao processo de produção, às relações sociais e políticas. O mesmo se diga do saber que ela veicula e transmite”. Assim, nossa preocupação é a tentativa de relacionar a interferência de determinantes políticos, econômicos e sociais na constituição da escola.

4.1 A CONSTITUIÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA: PRINCIPAIS ASPECTOS HISTÓRICOS

A constituição da escola pública no Brasil passa por alguns marcos históricos que muito influenciaram a educação brasileira, cujo ponto inicial é a colonização, marcada pela vinda dos jesuítas.

Que sinais o período Colonial lapidou na educação brasileira? Tivemos uma educação preocupada em transmitir uma cultura alheia ao povo então colonizado, colocada num patamar de superioridade, ignorando e subalternizando os costumes enraizados na cultura indígena. A preocupação inicial, que consistiu em ensinar a ler, escrever, ou mais claramente, transmitir a cultura portuguesa, ocultava o interesse de exercer domínio sobre os povos da Colônia. Apesar dos seus ensinamentos assegurarem valores e princípios, na prática os portugueses transgrediam tais ensinamentos sob a justificativa de garantir a própria sobrevivência e a posse da terra.

No entanto, ao se estabilizarem na Colônia, por meio da escravização dos índios, direcionaram o ensino para a elite, na formação dos letrados que, na época, representavam uma minoria. Os letrados deveriam ser os vigilantes da cultura, garantindo de certa forma a consolidação da cultura portuguesa. Os jesuítas, ao pregarem a submissão, asseguraram a configuração de uma sociedade hierarquizada. Já no período Colonial aparece a dualidade do ensino: a escola para a elite e o ensino para os colonos; instrução escolar com interesses diferentes de acordo com a posição hierárquica do alunado.

Com o aparecimento dos senhores do engenho, o eixo social sofreu modificações e passou a reforçar uma sociedade organizada em torno da colonização e da exploração do povo. A organização socioeconômica apresentou três aspectos centrais: a grande propriedade, a monocultura e o trabalho escravo. Diante da presença do escravo na formação da população Colonial, as letras não mais repercutiam a vida cotidiana, reforçando o distanciamento entre a teoria e a realidade do povo (PRADO JUNIOR, 2008).

Segundo Romanelli (1978), a Companhia de Jesus contribuiu para que a sociedade latifundiária e escravocrata se tornasse uma sociedade aristocrática, com a predominância de uma minoria de donos de terra e senhores e, também pelo conteúdo cultural do qual os padres eram portadores e transmissores. Assim, os

primeiros representantes da Colônia junto às Cortes foram os filhos dos senhores de engenho, educados pelos jesuítas. A educação atingia uma minoria privilegiada e reforçava, de todo modo, a distância entre a elite e a maioria da população, que não tinha acesso ao conhecimento letrado.

Após a independência do Brasil, em 1822, não aconteceram muitos avanços, uma vez que, segundo Ianni (2004), o modo pelo qual o Estado nacional se organizou, garantiu a continuidade, o conservantismo, as estruturas sociais herdadas do colonialismo, do lusitanismo. O poder estatal, constituído sob as bases do escravismo e do monarquismo, desconsiderava os interesses da população, desenvolvendo uma forma de administração distante e alheia às demandas populares e, conseqüentemente, gerava situações de vida sub-humanas e dicotômicas.

Com a proclamação da República, houve um movimento em prol de uma sociedade democrática, com a abolição da escravatura e extinção do regime monárquico. No entanto, na organização do Estado “prevaleceram os interesses dos setores burgueses emergentes, combinados com os preexistentes, remanescentes”. Desenvolveu-se uma economia primária exportadora, sustentada pela política dos governadores e pelo patrimonialismo (IANNI, 2004, p. 22).

Conforme Ianni (2004, p. 21), em 1888 e 1889, o Brasil liberou forças econômicas e políticas interessadas em investir na agricultura, indústria e comércio. Favoreceu a imigração de braços para a lavoura, que serão os povoadores das colônias em terras devolutas e artesãos para as indústrias urbanas. Ao mesmo tempo, jogava na europeização ou no branqueamento da população a fim de acelerar o esquecimento de séculos de escravismo. Houve uma ampla fermentação de ideias e de movimentos sociais, principalmente nos centros urbanos maiores e nas zonas agrícolas mais amplamente articuladas com os mercados externos. Tais fatos apontam para o início do processo de “uma revolução por alto”, como aponta Ianni (2004, p. 23).

Os diferentes setores populares, as reivindicações de trabalhadores da cidade e do campo, as demandas de negros, mulatos, índios e caboclos não encontravam lugar na esfera de poder. Modificavam-se um pouco os arranjos de poder, das relações dos setores dominantes com os populares, do poder estatal com a sociedade, para que nada se transformasse substancialmente. (IANNI, 2004, p. 23).

A partir de 1922, surge o tenentismo, movimento civil e militar que pretendia alterar as estruturas oligárquicas até então predominantes. Dentre outros acontecimentos importantes, observa-se a preocupação com as mudanças no desenvolvimento do país considerado atrasado e anacrônico (IANNI, 2004).

Romanelli destaca que com a Revolução de 1930, que consistiu numa série de revoluções e movimentos armados durante o período compreendido entre 1920 e 1964, acontecem rompimentos políticos e econômicos com a velha ordem social oligárquica. O movimento armado foi resultado da coalizão de duas forças: o primeiro grupo formado por militares superiores, por uma parcela de plantadores de café descontentes com a política econômica, e por uma parte da elite política da oposição; o segundo grupo envolveu os revolucionários (ROMANELLI, 1978).

Também destacamos que o embate sociopolítico que se estabeleceu com a proclamação da República no Brasil (1889) acabou por culminar com a vitória do liberalismo contemporâneo nas décadas de 1940-1950. Confrontando setores antagônicos, como o agrário-exportador versus o urbano-industrial, a República Velha pretendeu a inserção do Brasil na modernidade do século XX, buscando no processo escolar a fonte de inspiração para esse salto qualitativo. A escolarização foi então considerada como uma alavanca para o progresso, representando a busca por um novo projeto de vida, a esperança de uma nova sociedade, transformando o Brasil em uma nação.

A contextualização apresentada nos permite refletir sobre a posição ocupada pela educação até o momento histórico atual, explicitando que sempre esteve orientada na formação da elite brasileira, numa preocupação com o desenvolvimento do país. Consequentemente houve um movimento por escola. Em que momento ela surge como obrigação do Estado, como escola pública?

No quadro seguinte apresentamos uma síntese dos marcos históricos da educação brasileira.

QUADRO 12 – MARCOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

PERÍODO	INTERESSES POLÍTICOS ECONÔMICOS	EDUCAÇÃO
Brasil Colônia	Domínio sobre a Colônia mediante a escravização dos índios e a exploração das riquezas.	Catequização dos colonos por meio do ensino da leitura e escrita. Educação letrada para a elite.
Período Pombalino	Superexploração da Colônia para suprir as necessidades da metrópole.	Desconstrução do sistema de ensino dos jesuítas e a criação das Aulas Régias, que consistiram num aligeiramento da cultura escolar. A elite era preparada para seguir carreira acadêmica na Europa.
Brasil Império	Independência política e dependência econômica.	Escola de primeiras letras; método Lancaster e Bell. Desinteresse pela instrução pública e incentivo ao Ensino Superior, principalmente a criação de cursos jurídicos.
Brasil República	Rearticulação de poder econômico: o ciclo do café	O entusiasmo pela educação: o analfabetismo como preconceito. A descentralização do ensino, que confirmou o desinteresse do governo pela expansão da instrução. Reformas de ensino.
Século XX	Sociedade urbano-industrial	Lutas pela democratização e universalização da educação. Dicotomia campo/cidade. Escola dual: escola para a classe trabalhadora e escola para a classe dominante.
Século XXI	Sociedade capitalista exportadora de matéria prima. Agronegócio, latifúndio e monocultura	Volta da preocupação com a preparação técnica em contraposição a luta pela formação humana.

FONTE: organização da própria autora, 2017.

Conforme os pontos destacados no quadro acima, podemos afirmar que a organização da educação no Brasil sempre privilegiou a elite, e deixou de atender as demandas da população. Apesar das lutas por escola, pela universalização da educação e contra o analfabetismo, o resultado foi a divisão da escola em: escola para a classe trabalhadora e escola para a classe dominante; situação ainda presente no século XXI.

Segundo Alves (2006, p. 135), “a produção da ideia de uma instituição social como a escola pública expressou o amadurecimento objetivo de uma necessidade social, mas não foi condição suficiente para a sua realização plena e imediata”.

Alves toma como ponto de partida, para compreender as demandas para a escola pública, as consequências advindas da Revolução Industrial, tendo como

referência a Inglaterra, origem do movimento. Com o emprego da maquinaria, destaca Alves (2006, p. 137), uma das consequências sociais foi a quebra da resistência do trabalhador masculino frente ao capital, como decorrência “do processo de divisão do trabalho imposto pela máquina, que fez culminar, igualmente, o conjunto das tendências indissolúveis de objetivação e de simplificação do trabalho”. Aponta, também, como outras decorrências a incorporação de mulheres e das crianças na produção e a consequente degradação dos salários com o aumento da oferta de mão de obra feminina e infantil.

Conforme Alves (2006), frente a situação apontada há uma forte reação dos trabalhadores, evidenciada mediante um processo de lutas. Tais lutas repercutiram na legislação inglesa que tornou obrigatória a escolarização e a diminuição da jornada de trabalho das crianças, o que resultou no desemprego infantil. A situação relatada para o autor, transformou a *criança da fábrica* em *criança da escola*, e a escola passou a representar uma instituição social que prometia atender tanto os filhos dos capitalistas como os filhos dos trabalhadores, deixando de ser um espaço de acesso somente à classe burguesa.

Os impactos da nova sociedade, organizada segundo o modo de produção capitalista, conforme Saviani (2011), resultou na dominância da cidade e da indústria sobre o campo, numa supervalorização do urbano em detrimento do rural. Com a industrialização há também a necessidade da formação para o trabalho. Explica o autor, “se a máquina viabilizou a materialização das funções intelectuais no processo produtivo, a via para objetivar-se a generalização das funções intelectuais na sociedade foi a escola” (SAVIANI, 2011, p. 22). Então, a escola passou a ter também a função de preparar para o mercado de trabalho.

No Brasil, a escola pública começa a se constituir após a proclamação da República, uma vez que, segundo Saviani (2006, p. 18) “o poder público assume a tarefa de organizar e manter integralmente as escolas, tendo como objetivo a difusão do ensino a toda a população”. Para o autor, a etapa anterior, que corresponde ao ensino ministrado pelos jesuítas e às reformas pombalinas, caracterizou-se pelo domínio privado, uma vez que o Estado se responsabilizava apenas pelo pagamento do salário dos professores e pelas diretrizes curriculares das matérias a serem ensinadas (SAVIANI, 2006).

No entanto, uma sociedade organizada sob o modo de produção capitalista é uma sociedade de classes, movida pelos interesses da classe dominante, o que

também repercute na organização da escola. “Na sociedade capitalista, a educação se impõe como manifestação-produção mediante as relações de classe. As contradições existentes nas relações de classe se fazem presentes na Educação, dada sua presença imanente nessa totalidade⁴⁸ histórica e social” (CURY, 1989, p.53).

4.2 A ESCOLA PÚBLICA ORGANIZADA PARA O CONTEXTO RURAL

A escola pública condensa as várias influências de tendências teóricas transpostas para a realidade brasileira como modelo, desconsiderando a realidade do país e da população. Observamos, conforme exposto anteriormente, que a escola foi organizada em torno dos interesses da classe dominante, bem como de uma ideia de urbanização e modernização que desconsiderou as características geográficas e os interesses da população rural.

A escolarização foi então considerada como uma alavanca para o progresso, representando a busca por um novo projeto de vida e a esperança de uma nova sociedade, transformando o Brasil em nação.

A partir dos movimentos revolucionários e das discussões sobre educação, na década de 1930, surge uma nova interpretação acerca do processo produtivo e econômico do país. Com a política nacional desenvolvimentista de Vargas há a preocupação com a escolarização urbana, considerada suporte para a industrialização e, em contrapartida, o processo escolar rural permaneceu inalterado.

Mediante a valorização do modelo urbano, este é colocado como ideal, sobrepujando o modo de vida dos povos do campo, que passa a ser visto como lugar de atraso e, por isso, não há preocupação com uma educação que contemple a realidade e as demandas dos sujeitos que a ele pertencem.

Conforme Gritti (2003, p. 22), “com o fim do Estado Novo, a convocação das eleições e a Constituição de 1946, restabeleceu-se no país o reconhecimento de

⁴⁸ Por totalidade Cury (1989, p. 35) entende: “A totalidade não é um todo já feito, determinado e determinante das partes, não é uma harmonia simples, pois não existe uma totalidade acabada, mas um processo de totalização a partir das relações de produção e de suas contradições. [...] É nessa dialética entre totalidade e contradição que o real pode ser entendido como um todo que implica sua criação, processos de concretização estruturação e finalidade, num conjunto de elementos em que a negatividade se faz presente”.

direitos sociais dentre os quais a educação pública”, sendo nessa conjuntura que a União assumiu a responsabilidade de organizar a educação nacional. Gustavo Capanema, então ministro da Educação, foi o responsável pela criação da Lei Orgânica do Ensino, com o objetivo de “centralizar as diretrizes e fixar normas para a implantação e a organização do ensino em todo o território nacional, até então regulamentado por legislação estadual” (GRITTI, 2003, p. 22).

Com a regulamentação do ensino em âmbito nacional houve uma forte tendência em homogeneizá-lo, o que fez com que a escola implantada no meio rural fosse pensada **para** o homem rural e não **pelo** homem rural, o que implica em uma escola urbanocentrada tida como modelo, calcada em valores que conflitam e desvalorizam a vida do homem no campo. Nesta perspectiva, a Lei nº 8529/46, conforme Gritti (2003, p. 24) instituiu diferentes tipos de estabelecimentos:

- a- Escola Isolada (E.I) – quando possuir uma só turma e um só professor;
- b- Escolas Reunidas (E.R.) - quando houver de duas a quatro turmas de alunos, e igual número de professores;
- c- Grupo Escolar (G.E.) – com cinco ou mais turmas, e igual ou superior número de alunos;
- d- Escola Supletiva (E.S.) – quando oferecer ensino supletivo (Lei)

Segundo a descrição que consta na lei, podemos inferir que a escola isolada corresponde às características das escolas multisseriadas localizadas no campo, composta por uma sala de aula, que atende ao mesmo tempo alunos de diferentes séries. Cardoso (2013), na sua tese de doutorado, apresenta um estudo sobre as escolas isoladas no município de São Paulo, e afirma que as escolas multisseriadas são decorrentes delas,

[...] as escolas preliminares, unidades escolares não agrupadas, em que um professor ministrava a instrução para crianças de diversas idades e de avanço escolar heterogêneo. Depois de 1894, quando foram criados os primeiros grupos escolares, e para deles distinguirem, aqueles estabelecimentos passaram a denominar-se escolas isoladas. (INFANTOSI, 1983, p. 91 *apud* CARDOSO, 2013, p.180).

No estado de São Paulo, conforme Cardoso (2013, p. 183), o Decreto nº 1.577 de 21 de fevereiro de 1908 criou a Escola Isolada Modelo anexa à Escola Normal, que tinha como “objetivo servir de referência para a organização das demais

escolas isoladas. Achavam-se matriculadas 91 crianças, sendo 46 meninas e 45 meninos, estudando”.

A escola isolada modelo, embora mantivesse na mesma sala alunos de diferentes graus de adiantamento e um só professor, dispunham de um professor adjunto, de espaço adequado, dispunham de material e contavam com a assistência do diretor da escola normal à qual elas estavam anexas. Tinham um currículo constituído de leitura, linguagem, números, caligrafia, história pátria, animais, plantas, lições gerais, desenho, música, trabalho manual e ginástica. (CARDOSO, 2013).

No entanto, Cardoso aponta que a realidade da escola modelo diferia da realidade das demais escolas, uma vez que essas últimas funcionavam em salas pequenas e sem os requisitos pedagógicos indispensáveis ao ensino efetivo.

Os maiores obstáculos constatados por Cardoso referiam-se à

a) falta de casa apropriada; b) inferioridade de vencimentos em relação aos dos adjuntos dos grupos escolares; c) residência do professor fora da sede de sua escola; d) facilidade de remoções; e) facilidade em obter licença; f) falta de concurso das famílias; g) deficiência e irregularidade da inspeção municipal; h) ingerência indébita da política na escola; i) falta de prêmio ao esforço profícuo (Anuário do Ensino do Estado de São Paulo, 1914, p. 29 *apud* CARDOSO, 2013, p.186).

Desta forma, o ensino administrado nestas escolas era considerado precário e, segundo o diretor geral, duas medidas eram necessárias “para que essas escolas preencham o seu fim: 1ª) a fixação do professor na sede de sua escola; 2ª) a redução dos programas para as escolas rurais” (ANUÁRIO DO ENSINO DO ESTADO DE SÃO PAULO. 1917, p. 10 *apud* CARDOSO, 2013, p.183).

O mesmo diretor geral propõe, à época, a divisão das escolas em rurais e urbanas; para as urbanas determina um curso de 3 anos, para as rurais a duração de 2 anos. Propõe também diferenciação com relação ao currículo: “nas escolas rurais deveriam diminuir ao mínimo possível as matérias essenciais e adicionar noções práticas de agricultura e zootecnia”; enquanto que nas urbanas, “o programa seria o mesmo dos três primeiros anos dos grupos escolares, com exclusão das matérias que pudessem ser dispensadas, sem prejuízo da cultura geral” (CARDOSO, 2013, p.186-187).

As questões destacadas por Cardoso (2013) nos permitem estabelecer relações entre as condições das escolas que se constituíram à época no meio rural e as escolas rurais que temos hoje. Na realidade, não havia interesse em possibilitar condições para que as instituições escolares da zona rural oferecessem um ensino de qualidade, que instrumentalizasse os alunos para compreender o mundo e sua própria condição de existência, situação que corroborou a precarização da vida no campo.

No que concerne ao lugar destinado a educação rural na legislação brasileira, apresentamos uma síntese no quadro abaixo.

QUADRO 13 – EDUCAÇÃO RURAL E A LEGISLAÇÃO DE ENSINO

LEI	ANO	CONSEQUÊNCIAS
LDB 4024	1961	Omitiu-se com relação à escola na zona rural. Como era de responsabilidade dos municípios e as prefeituras estavam sem recursos humanos e financeiros, esta entrou num processo de deterioração. Não previu a universalização do ensino, apresentando um teor discriminatório, reforçando o caráter privatista da educação, facilitando a isenção da obrigatoriedade da educação. A exclusão atinge grupos específicos: a população pobre, as populações dispersas e mais afastadas dos centros urbanos.
LEI 5692	1971	Consagrou o elitismo no processo escolar nacional. Abriu um espaço restrito para a educação rural; no entanto, não incorporou as exigências do processo escolar neste contexto. Acarretou a municipalização do ensino rural. Prioriza a formação específica e não geral; propõe mudanças estruturais pautadas em princípios e objetivos caracterizados pela racionalidade, eficiência e produtividade; valoriza os processos de industrialização e desqualifica o trabalho do homem rural.
LDB 9394	1996	Promove a desvinculação da escola rural dos meios e da visão escolar urbana, exigindo para esta um planejamento interligado à vida rural. Prevê a adaptação dos conteúdos e da metodologia para a população rural; mas não reconhece as especificidades do trabalho e da cultura rural.

FONTE: Leite (1999) e Gritti (2003). ORGANIZAÇÃO: a própria autora, 201

Embora na Lei 9394/96 esteja prevista a possibilidade de adaptação dos conteúdos à educação rural, não há o reconhecimento do contexto rural como lugar de construção de saberes, dos povos do campo como protagonistas de processos de aprendizagem.

É necessário recuperar a escola pública como categoria histórica para compreensão da formação escolar da classe trabalhadora, e, com isso, recuperar a ideia de que é na escola, também, que as pessoas podem aprimorar os seus conhecimentos e apropriar-se de novos conceitos; o público com o caráter de efetiva participação dos trabalhadores e não com a conotação de público estatal (SOUZA, p. 50-51).

Reforçamos que a forma como a escola se organizou é fruto de uma construção histórica, que buscou muito mais atender as demandas da classe dominante, do que da classe trabalhadora. “[...] mesmo conseguindo estar dentro desta escola, boa parte da classe trabalhadora continua sem aprender, relegada a trilhas de progressão cuja função é produzir a não aprendizagem” (FREITAS, 2010, p. 156).

O índice de analfabetismo, distorção idade e série, entre outros indicadores, são apontados por Molina, Montenegro e Oliveira⁴⁹ (2009, p. 3-4) no que tange às dificuldades instaladas no contexto rural, e caracterizam um “abismo entre a situação educacional do campo e da cidade”. Com relação à taxa de analfabetismo na área rural, as autoras constatarem, em suas pesquisas, que era mais de três vezes superior à da zona urbana; quanto a escolaridade média da população de 15 anos ou mais, que vive na área rural era de 4,5 anos, por conseguinte, apenas 17% da mesma população tinha instrução completa ao nível médio ou superior.

Molina, Montenegro e Oliveira (2009) também evidenciaram as baixas taxas de atendimento escolar na Educação Infantil, na faixa de 0 a 3 anos na área rural; a precariedade das condições de funcionamento das escolas rurais no Ensino Fundamental; da formação dos professores que atuam nas escolas rurais.

Portanto, a escola pública acabou atendendo mais intensamente os setores dominantes da sociedade, investindo no material didático, na prática dos professores e na formação continuada dos docentes.

Freitas (2010, p. 157) destaca que a escola deve estar ligada com a vida, enquanto atividade humana criativa, que viver no campo é diferente do que viver na

⁴⁹ Molina, Montenegro e Oliveira realizaram um diagnóstico da realidade das escolas localizadas no campo, solicitado partir da apresentação do Relatório de Observação nº 02, produzido pelo Observatório da Equidade, em Oficina de Trabalho realizado durante a Conferência Nacional de Educação, que ocorreu em Brasília, em abril de 2008. Foi requerido pelos membros da sociedade civil presentes, um diagnóstico sobre a situação da Educação do Campo no Brasil. Em resposta a demanda, foi elaborado um documento que tem como foco central a reflexão sobre as persistentes desigualdades do direito à educação escolar dos sujeitos que vivem no território rural do País. A partir das mais recentes informações estatísticas disponíveis, o documento almeja contribuir com a ampliação do conhecimento da sociedade sobre a gravidade do problema.

cidade. Também coloca que o campo não é lugar de atraso e a cidade lugar de avanço, pois há uma singularidade a ser considerada com relação ao conhecimento e experiências dos sujeitos tanto do campo quanto da cidade. No campo “há uma forma diferente de viver, a qual produz relações sociais, culturais e econômicas diferenciadas”.

Souza esclarece,

A acessibilidade da classe trabalhadora à escola pública é fruto da luta dos movimentos populares e de trabalhadores das cidades e do campo. Entretanto, a roupagem administrativa jurídica que regula a escola está longe de atender os anseios dos coletivos e as necessidades da população para superar a condição de analfabetismo funcional. A cultura escolar de rotinas, prazos, tempos fechados, fragmentação dos conteúdos, clientelismo e distanciamento do mundo escolar em relação ao mundo da vida tem sido relatado em centenas de pesquisas da área educação que investigam práticas e políticas educacionais. Reconhece-se, concomitante a essa cultura escolar, a busca pela gestão democrática, pela presença da cultura na escola, pela organização curricular interdisciplinar, por projetos político-pedagógicos que, de fato, revelem a identidade da escola e não meramente o registro de um documento (2016. p.118-119).

O que os autores denunciam é que, embora os trabalhadores tenham acesso à escola pública, a instituição escolar está longe de atender suas demandas. Neste sentido, a Educação do Campo defende que a escola deve ser construída pelos sujeitos do campo, para que possam trazer para dentro do espaço escolar seus conhecimentos e suas experiências de vida e de trabalho.

Souza (2016) destaca quatro aspectos fundamentais para pensar a escola pública para os camponeses: identidade da escola; povos do campo e diversidade; práticas pedagógicas; formação continuada dos professores.

Com relação à identidade da escola, afirma que trazer o debate da Educação do Campo para dentro da escola é porque entende que é um contexto potencializador para “a problematização e entendimento dos conceitos de campo, trabalho, cultura e movimentos sociais”.

Com referência aos povos do campo e diversidade, a autora propõe a reflexão a seguir.

Um passo fundamental para que as escolas públicas tenham aproximação com a Educação do Campo é reconhecer a existência dos diversos povos do campo, suas formas de vida, de trabalho, de organização e de cultura. Esse reconhecimento dará subsídios para a efetivação da gestão

democrática, da reestruturação dos projetos político-pedagógicos mediante a participação das comunidades, da reorganização do trabalho pedagógico (SOUZA, 2016, p.126).

Para a prática pedagógica Souza (2016) aponta determinantes internos e externos. Como determinantes internos destaca as relações hierárquicas entre direção, coordenação, professores e comunidade escolar; a elaboração do projeto político- pedagógico que nem sempre resulta de um trabalho coletivo; a condição de trabalho temporário do professor. Como determinantes externos assinala as diretrizes curriculares; a avaliação nacional da educação básica; os projetos que chegam às escolas por meio do convênio entre empresas e poder público municipal, ou entes paraestatais e prefeituras; a condição da formação do professor; o PNLD-Campo (Programa Nacional do Livro Didático).

No que tange à formação continuada dos professores, coloca a necessidade de “organização de trabalhos e estudos coletivos diretamente nas escolas localizadas no campo”. Mas também alerta que, para que isto aconteça, vai depender de uma “política educacional de valorização do profissional e de efetivação de relações permanentes de trabalho”, bem como da disposição do professor para a realização de estudos (SOUZA, 2016, p. 134).

Durante a pesquisa e como membro do NUPECAMP, temos provocado a problematização e reflexão sobre a prática pedagógica nas escolas localizadas no campo dos municípios da Região Metropolitana de Curitiba.

4.3 PARTICULARIDADES DA ESCOLA PÚBLICA NO CAMPO: ÊNFASE ÀS TURMAS MULTISSERIADAS

As escolas multisseriadas, antes escolas isoladas, são a materialidade do ensino no contexto rural brasileiro. São escolas negadas, de certa forma invisibilizadas quando problematizadas ou se discute a educação brasileira. Mas, no contexto rural elas representam a oportunidade de estudo para muitos sujeitos, os quais têm o direito à educação garantido pela Constituição de 1988 e o direito de estudar perto do lugar onde moram, afirmado nas Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo de 2002. Segundo o Censo Escolar de 2011, existiam 48.875

escolas multisseriadas, no Brasil, o que correspondia a 56,47% das escolas localizadas no campo. Atualmente este número foi alterado, uma vez que há um processo de fechamento das escolas, apesar da LDBEN 9394/96 no seu artigo 28, parágrafo único, determinar que:

O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar (BRASIL, Lei 12960 de 2014)

O processo de fechamento das escolas do campo ainda vem ocorrendo apesar das manifestações dos movimentos sociais e das reivindicações das comunidades. No entanto, nos municípios da Região Metropolitana de Curitiba observamos a abertura de turmas multisseriadas em decorrência da obrigatoriedade de inserção das crianças de 4 anos na escola. As classes de Educação Infantil, segundo o MEC, têm se caracterizado como multietapas, pois abrangem crianças de diferentes idades. Há um movimento contraditório entre a necessidade de turmas multisseriadas solicitadas pelas comunidades rurais e as iniciativas impulsionadas mais pelo interesse em contemplar as exigências da União do que considerar a necessidade de escolarização dos sujeitos que moram no campo.

QUADRO 14 - BRASIL: NÚMERO DE TURMAS MULTISSERIADAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM 2015

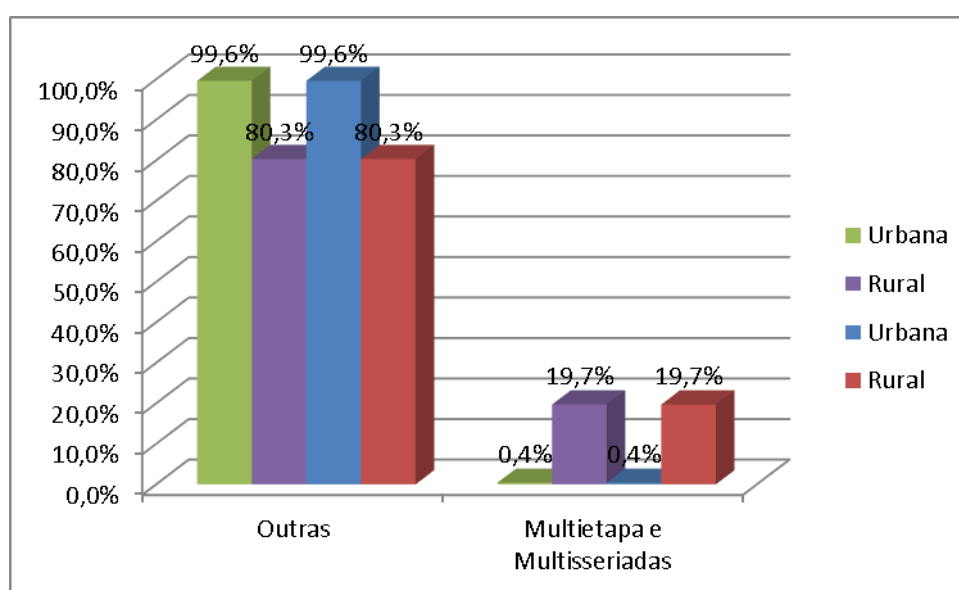
Localização	Outras escolas	Multietapas e Multisseriadas	Total
Urbana	2.121.308 - 99,6%	9.250 - 4%	2.130.558 - 100%
Rural	315.101 - 80,3%	77.198 - 19,7%	392.299 - 100%
Total	2.436.409 - 96,6%	86.448 - 3,4%	2.522.857 - 100%

FONTE: Micro Dados do Censo da Educação Básica – INEP/MEC (2015). COLETA DE DADOS: Fábio Hartmann, 2017.

Como visualizado no quadro acima, em 2015, as turmas multisseriadas e multietapas representaram 3,4% (86.488 turmas) do total de turmas da Educação Básica (Educação Infantil e Ensino Fundamental). Do total de turmas nas comunidades rurais 19,7% são multisseriadas e multietapas.

A presença marcante das escolas multisseriadas no contexto rural é decorrente das distâncias em que moram as famílias, pois o número de habitantes por quilômetro quadrado é muito menor que a grande concentração dos centros urbanos. Dos municípios que compõem a Região Metropolitana de Curitiba, seis apresentam o menor índice com relação a densidade demográfica: Adrianópolis (4,73hb/Km), Doutor Ulisses (7,33 hab. Km²), Tunas do Paraná (9,36 hab./Km²), Cerro Azul (12,63 hab./Km²) e Bocaiúva do Sul (13,30 hab. / Km²).

FIGURA 15 – TURMAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL EM 2015



FONTE: Micro Dados do Censo da Educação Básica – INEP/MEC (2015). COLETA DE DADOS: Fábio Hartmann, 2017

Do total de turmas multietapas e multisseriadas (86.448) podemos observar que 77.198 estão localizadas nas escolas em funcionamento no contexto rural, o que representa o contingente de 25% das turmas de Educação Básica no contexto rural, distribuídas por todo território brasileiro, conforme apresentado na tabela

TABELA 1– EDUCAÇÃO BÁSICA – TURMAS EM 2015

UF	URBANA		RURAL		TOTAL	
	Outras	Multisseriadas	Outras	Multisseriadas	Outras	Multisseriadas
Rondônia – Região Norte	17943 99,90%	12 0,10%	4441 92,10%	381 7,90%	22384 98,30%	393 1,70%
Acre Região Norte	8878 99,90%	6 0,10%	3870 72,30%	1486 27,70%	12748 89,50%	1492 10,50%
Amazonas Região Norte	39301 99,90%	54 0,10%	12095 66,50%	6080 33,50%	51396 89,30%	6134 10,70%

Roraima	5195	0	2107	496	7302	496
Região Norte	100,00%	0,00%	80,90%	19,10%	93,60%	6,40%
Pará	77658	100	31582	11059	109240	11159
Região Norte	99,90%	0,10%	74,10%	25,90%	90,70%	9,30%
Amapá	9584	5	2915	426	12499	431
Região Norte	99,90%	0,10%	87,20%	12,80%	96,70%	3,30%
Tocantins	19159	22	3121	730	22280	752
Região Norte	99,90%	0,10%	81,00%	19,00%	96,70%	3,30%
Maranhão	63593	262	37095	11799	100688	12061
Região Nordeste	99,60%	0,40%	75,90%	24,10%	89,30%	10,70%
Piauí	33094	214	12890	2995	45984	3209
Região Nordeste	99,40%	0,60%	81,10%	18,90%	93,50%	6,50%
Ceará	88314	253	26261	2766	114575	3019
Região Nordeste	99,70%	0,30%	90,50%	9,50%	97,40%	2,60%
Rio Grande do Norte	37348	126	6986	1504	44334	1630
Região Nordeste	99,70%	0,30%	82,30%	17,70%	96,50%	3,50%
Paraíba	42316	316	8134	3384	50450	3700
Região Nordeste	99,30%	0,70%	70,60%	29,40%	93,20%	6,80%
Pernambuco	88195	396	18586	5013	106781	5409
Região Nordeste	99,60%	0,40%	78,80%	21,20%	95,20%	4,80%
Alagoas	30576	99	10374	1698	40950	1797
Região Nordeste	99,70%	0,30%	85,90%	14,10%	95,80%	4,20%
Sergipe	19404	69	5735	1303	25139	1372
Região Nordeste	99,60%	0,40%	81,50%	18,50%	94,80%	5,20%
Bahia	134381	987	42241	11914	176622	12901
Região Nordeste	99,30%	0,70%	78,00%	22,00%	93,20%	6,80%
Minas Gerais	205167	1223	17697	4946	222864	6169
Região Sudeste	99,40%	0,60%	78,20%	21,80%	97,30%	2,70%
Espírito Santo	42936	87	4049	1197	46985	1284
Região Sudeste	99,80%	0,20%	77,20%	22,80%	97,30%	2,70%
Rio de Janeiro	162861	586	9929	776	172790	1362
Região Sudeste	99,60%	0,40%	92,80%	7,20%	99,20%	0,80%
São Paulo	488142	3272	8854	899	496996	4171
Região Sudeste	99,30%	0,70%	90,80%	9,20%	99,20%	0,80%
Paraná	127320	40	8908	552	136228	592
Região Sul	100,00	0,00%	94,20%	5,80%	99,60%	0,40%
Santa Catarina	80394	98	7399	559	87793	657
Região Sul	99,90%	0,10%	93,00%	7,00%	99,30%	0,70%
Rio Grande do Sul	133162	537	15295	2620	148457	3157
Região Sul	99,60%	0,40%	85,40%	14,60%	97,90%	2,10%
Mato Grosso do Sul	30820	66	3256	371	34076	437
Região Centro Oeste	99,80%	0,20%	89,80%	10,20%	98,70%	1,30%
Mato Grosso	34889	106	6368	1749	41257	1855
Região Centro Oeste	99,70%	0,30%	78,50%	21,50%	95,70%	4,30%
Goiás	68010	129	3741	481	71751	610
Região Centro Oeste	99,80%	0,20%	88,60%	11,40%	99,20%	0,80%
Distrito Federal	32668	185	1172	14	33840	199
Região Centro Oeste	99,40%	0,60%	98,80%	1,20%	99,40%	0,60%
TOTAL	2121308	9250	315101	77198	2436409	86448
	99,60%	0,40%	80,30%	19,70%	96,60%	3,40%

FONTE: INEP/MEC. Micro Dados do Censo da Educação Básica (2015) . COLETA DEDADOS: Fábio Hartmann, 2017.
ORGANIZAÇÃO: a própria autora, 2017.

Conforme os dados apresentados na tabela acima, levando em consideração o total de turmas multietapas e multisseriadas, podemos inferir que, em 2015, a região Nordeste apresentou o maior número de turmas, com um total de 45.098; seguida pela região Norte com 20.857 turmas; a região Sudeste com 12.986 turmas; a região Sul com 5.025 turmas. Quanto à região Centro Oeste, é a que registrou o menor número de turmas multisseriadas, com 3101 turmas.

O estado do Paraná é um dos estados que apresentou o menor número de turmas multisseriadas: em 2015 havia 592 turmas, o que corresponde a 5,80% das turmas localizadas no contexto rural.

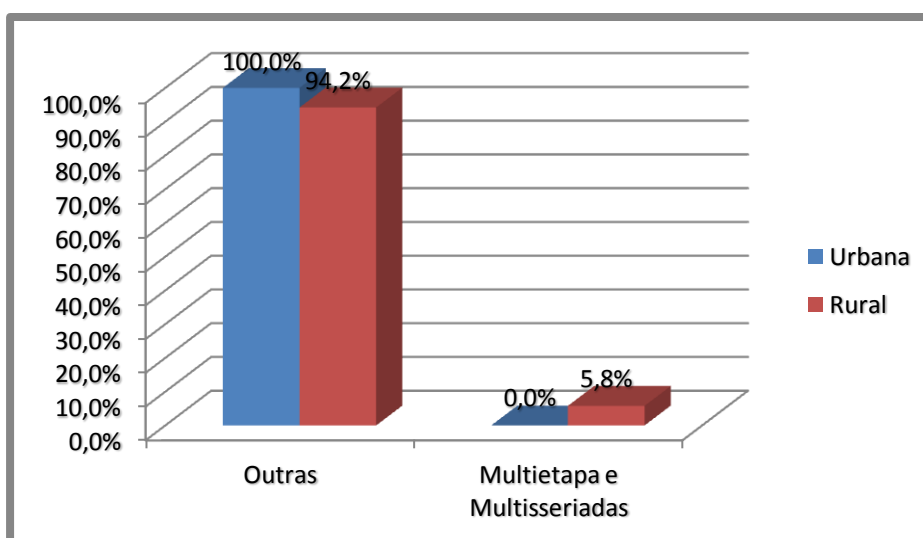
QUADRO 15 – NÚMERO DE TURMAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO PARANÁ EM 2015

Localização	Outras	Multietapas Multisseriadas	Total
Urbana	127.320 - 100%	40 - 0%	127.360 - 100%
Rural	8.908 - 94,2%	552 - 5,8%	9.460 - 100%
Total	136.228 - 99,6%	592 - 4%	136.820 - 100%

FONTE: INEP/MEC. Micro Dados do Censo da Educação Básica –. COLETA DE DADOS: Fábio Hartmann, 2017.

No Paraná, o número de turmas multisseriadas e multietapas apresenta um percentual de somente 5,8% das turmas localizadas no campo, o que indica que muitas escolas foram fechadas, conforme a figura 16.

FIGURA 16 – TURMAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA NO PARANÁ EM 2015



FONTE: INEP/MEC. Micro Dados do Censo da Educação Básica –. COLETA DE DADOS: Fábio Hartmann, 2017.

Quanto a Região Metropolitana de Curitiba, segundo dados do INEP/MEC, em 2015 contava com 106 turmas multisseriadas em atividade no contexto rural. No ano de 2016 algumas turmas foram abertas para que as escolas pudessem contemplar a Educação Infantil, mediante a obrigatoriedade da inclusão de crianças de 4 anos na Educação Básica. Também em alguns municípios da RMC está em processo a política de fechamento de escolas; destacamos Cerro Azul, onde no início do ano de 2017 já foi registrado o encerramento de 08 escolas e há a possibilidade do fechamento de outras. A comunidade tem se mobilizado para evitar o fechamento das escolas, uma vez que muitas crianças precisarão ser removidas de suas comunidades para frequentar a escola, e o município terá que dispor de transporte escolar que ofereça as condições de transportar todos os alunos.

QUADRO 16 – NÚMERO DE TURMAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA NA RMC EM 2015

Localização	Outras	Multietapas e Multisseriadas	Total
Urbana	35.603 - 100%	05 - 0%	35.608 - 100%
Rural	1.676 - 94,1%	106 - 5,9%	1.782 - 100%
Total	37.279 - 99,7%	111 - 3%	37.390 - 100%

FONTE: INEP/MEC. Micro Dados do Censo da Educação Básica (2015). COLETA DE DADOS: Fábio Hartmann, 2017.

Como afirma Hage (2014) é necessário que se reconheça as dificuldades enfrentadas pelas escolas multisseriadas para que se possa pensar na melhoria da qualidade da educação ofertada.

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

Nas turmas multisseriadas, os docentes são orientados a organizar seu ensino pautado na lógica seriada, como afirma Hage, é uma situação que impacta a qualidade do ensino. A fragmentação dos conteúdos e a padronização do tempo

escolar vai na contramão da heterogeneidade do contexto próprio da diversidade dos alunos das escolas multisseriadas.

O termo multisseriada implica em junção de séries em uma mesma turma, mas o que defendemos é uma ação educativa que considere o contexto mais próximo ao que Arroyo denomina de multiidades, pois abre a possibilidade de um trabalho menos fragmentado, o que implica abordar o conhecimento a partir das várias experiências que o contexto comporta.

Para Hage (2014, p.1176),

As mudanças desejadas em relação às escolas rurais multisseriadas, para serem efetivas e provocarem desdobramentos positivos quanto aos resultados do processo ensino e aprendizagem, devem transgredir a constituição identitária que configura estas escolas, ou seja, devem romper, superar, transcender ao paradigma seriado urbano de ensino, que em sua versão precarizada, se materializa hegemonicamente sob a forma de escolas multi(seriadas).

A heterogeneidade característica das escolas com alunos com multiidades constitui um ambiente potencializador da aprendizagem desde que contemple sua realidade e suas identidades. Heterogeneidade quanto os diferentes saberes dos alunos, uma vez que nas classes multisseriadas convivem alunos de diferentes idades. Como vimos em Vigotski, os alunos aprendem no encontro com o outro, aprendem com aquele que tem saberes diferentes do seu, com quem apresenta experiências distintas. No contexto da multissérie a presença da heterogeneidade se concretiza, por isso, a pluralidade de singularidades ao serem compartilhadas podem protagonizar novos conhecimentos.

Na heterogeneidade está presente a diversidade dos povos no campo, expressa na luta por terra, território, trabalho, educação e escola, que requer reconhecimento e visibilidade.

Que marcas conservamos do percurso histórico de constituição da educação escolar no Brasil?

5 O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM EM TURMAS MULTISSERIADAS

As relações que se estabelecem entre a criança e o mundo circundante são, por natureza, relações sociais, pois é precisamente a sociedade que constitui a condição real, primária, de sua vida, determinando tanto seu conteúdo, quanto sua motivação.

A. N. Leontiev., 1998, p.82⁵⁰

No capítulo anterior apresentamos alguns aspectos históricos que foram constitutivos da educação brasileira e determinantes para a organização da escola pública que temos hoje. Fizemos breve imersão na história para buscarmos elementos que nos permitam compreender quais aspectos são determinantes para a configuração da escola que se estabeleceu no contexto rural, no caso as escolas com turmas multisseriadas. Também elencamos o número de turmas multisseriadas em todos os estados brasileiros que, apesar de representarem um número muito menor em relação às turmas seriadas em razão do fechamento de escolas, apresentam a possibilidade de uma outra forma de organização escolar no que tange à formação humana.

5.1 ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NAS CLASSES MULTISSERIADAS

Segundo Molina (*et all*, 2009) as escolas que oferecem exclusivamente turmas multisseriadas, – situação em que alunos de diferentes séries e níveis de aprendizagem encontram-se numa mesma turma com um único professor, – representa a característica própria da forma de organização das escolas rurais. A adaptação da sua organização pedagógica decorre da carência de infraestrutura educacional que predomina no meio rural nos últimos anos, sendo considerada uma alternativa inadequada, responsável pela baixa qualidade do ensino.

⁵⁰ LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKI, L.S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1998. p.59 - 142

Mas, como afirma Molina (*et all*, 2009, p.30),

as especificidades demográficas do meio rural vêm demonstrando que a precariedade das turmas multisseriadas não se deve a sua forma de organização, mas à falta de capacitação dos professores designados para esse tipo de atendimento, à inadequação da infraestrutura e procedimentos pedagógicos que possibilitem a oferta educacional de qualidade nessa forma organizativa. Na realidade, a grande questão é a formação dos educadores para lidar com essa diferenciação. Se essas crianças estão em fases próximas e nos mesmos ciclos da infância, é possível que um educador bem formado, com acesso a teoria e que entenda dos processos de aprendizagem tenha condições de trabalhar. O problema está na precariedade das condições de trabalho dos professores: eles costumam estar sozinhos, sem nenhum apoio, sem material didático e sem formação continuada. A oferta do ensino fundamental regular em escolas exclusivamente multisseriadas está presente em 33% das escolas do meio rural que oferecem esse nível de ensino regular e essa rede atende a 13% dos alunos, segundo os dados de 2007.

Para Hage (2010, p.5), a heterogeneidade inerente às classes multisseriadas deve ser afirmada na elaboração das políticas e práticas educativas para o meio rural, e requer muitos estudos “para que o seu aproveitamento na organização do sistema de ensino, de forma nenhuma signifique a perpetuação da experiência precarizada de educação que se efetiva nas escolas multisseriadas”.

No final dos anos 90, em função do número expressivo de classes multisseriadas, foi criado o Programa Escola Ativa que pretendia preparar professores e gestores para atuarem na realidade da Educação do Campo. Segundo o projeto base do programa, o material pedagógico distribuído nas escolas pretendia, ao orientar a prática do professor, propor uma visão mais ampla da escola e da aprendizagem, apoiada na história de organização dos povos do campo. A implantação do PEA recebeu muitas críticas, principalmente dos movimentos sociais do campo, decorrentes do fato do programa não atender os princípios da Educação do Campo, embora tenha anunciado essa intenção nos materiais distribuídos aos professores. Foi um programa voltado para a formação continuada⁵¹ dos professores

⁵¹ A formação continuada acontecia em cada estado e no Distrito Federal sob a responsabilidade de uma instituição pública de ensino superior (IPES). A carga horária correspondia a 240 horas, divididas em 6 módulos. A formação era direcionada, primeiro aos educadores e posteriormente à formação dos professores, ou multiplicadores. Os temas dos módulos eram divididos da seguinte forma: Metodologia da Escola Ativa; Alfabetização e Letramento; Introdução à Educação do Campo; Práticas Pedagógicas em Educação do Campo; Gestão Educacional no Campo; A Tecnologia na Educação do Campo. Os Microcentros correspondiam a uma estratégia para troca de experiências entre os educadores organizadas pelos municípios, com frequência mensal, reunindo os educadores da rede em parceria entre os municípios.

das escolas multisseriadas que estão no campo, com indicação de materiais pedagógicos⁵², mas mesmo com esse investimento alguns autores mostram os limites do PEA.

Gonçalves⁵³ (2010) afirma que, no processo de implantação do programa se verifica a presença de uma relação vertical de poder, que se repete em várias instâncias (coordenadoria municipal, Secretaria Estadual da Educação e agenda ministerial). Consequentemente, também os professores têm dificuldades em implementar práticas democratizantes no espaço escolar, em suas comunidades e de participar da produção coletiva do conhecimento. O autor conclui: o programa não apresentou ações que incorporassem o próprio discurso democratizante defendido nas suas formulações; apesar do programa ser proposto como resposta à demanda de uma educação “do campo e para o campo”, sua efetivação não ultrapassou os vieses urbanocêntricos.

⁵² O programa apresentava elementos estruturantes da metodologia (BRASIL, 2010), apresentados: no *I Cadernos de Aprendizagem*: livros específicos por disciplina, elaborados de modo que o estudante pudesse desenvolver parte de suas atividades em sala de aula e outra em casa, seguindo as orientações do próprio caderno. Apresentavam a seguinte estrutura: *Atividades Básicas (A)*: explorar os conhecimentos prévios; *Atividades Práticas (B)*: propiciar maior aprofundamento dos conteúdos; *Atividades de Aplicação e Compromisso (C)*: uso do conhecimento construído no ambiente escolar em situação real. *Atividades A, B e C – Módulo – Unidade – Caderno de Aprendizagem II - Cantinhos da Aprendizagem*: Espaço Interdisciplinar de Pesquisa onde eram reunidos os materiais para pesquisa, dando subsídios às aulas, construídos pelos estudantes, educadores e comunidade. Nos *Cantinhos* eram apresentados os seguintes materiais: acervo de livros, plantas, informações sobre animais, objetos socioculturais relacionados à cultura local e áreas de conhecimento. *III - Colegiado Estudantil*: consistia num coletivo de representantes de comitês, como forma de fortalecer a gestão democrática e a participação dos estudantes da comunidade. Deveria constituir-se como um espaço de formação política e de aprendizagem do compromisso da escola com a comunidade. *IV - Escola e Comunidade*: a inserção da escola na comunidade por meio de atividades curriculares relacionadas à vida diária, ao ambiente natural e social à vida política e cultural. O Material Didático e Pedagógico consistia em livros e kits pedagógicos.

⁵³ A tese de Gustavo Bruno Bicalho Gonçalves, **Programa Escola Ativa: educação do campo e trabalho docente** analisa as mudanças no trabalho docente a partir da introdução do Programa Escola Ativa nas escolas multisseriadas rurais. Teve como objetivos: **a nível macro**: analisar os eixos norteadores dos programas de reformas implementados nas escolas multisseriadas do campo na Colômbia nas décadas de 1970 e 1980, e no Brasil nas décadas de 1990 e 2000; identificar processos de mediação e resistência ao Projeto Escola Ativa pelos movimentos sociais e outros setores da sociedade no Brasil; **a nível micro**: caracterizar as condições de trabalho dos professores na sala de aula e no exercício de outras funções docentes, no campo; identificar e analisar mudanças na organização do trabalho docente em escolas que participaram da implantação do PEA, considerando as configurações e os sentidos que adquire o trabalho docente segundo o professor; identificar e analisar os limites e ganhos na realização do trabalho docente a partir da implantação do PEA; contribuir com formulações teóricas e conceituais por meio da análise dos processos de apropriação do PEA. A pesquisa foi desenvolvida por meio de levantamento bibliográfico; visita exploratória a três municípios da região sudeste de Goiás, todos com pelo menos três escolas com o PEA em funcionamento; a realização de um seminário em um dos municípios com as professoras da zona rural.

Em sua pesquisa, Azevedo⁵⁴ (2010, p. 170) constata que o PEA imprimiu algumas concepções reducionistas, pois consistiu numa iniciativa que facilitou o trabalho do professor com pouca formação, denotando que, para se trabalhar com os componentes metodológicos junto às turmas multisseriadas, não era necessário aprofundar os conhecimentos, nem aspectos didático-pedagógicos, uma vez que o planejamento ficou restrito à definição dos conteúdos.

Outra pesquisadora, Silva⁵⁵ (2011), em suas análises concluiu que a disseminação da política de formação do PEA proporcionou conhecimentos, ainda que restritos, sobre a concepção de Educação do Campo e seus marcos normativos. No entanto, faltou uma articulação mais consistente com o projeto de sociedade defendido pelos povos do campo, pois, segundo a pesquisadora, é incoerente pensar em formação de professores desconectada do projeto de escola, de campo, de educação e de sociedade. Quanto ao direcionamento do trabalho, ele caminhou de maneira vertical, apresentando resultados pouco satisfatórios na formação de professores e na aprendizagem dos alunos. A explicação é que o programa não pretendia formar professores críticos, protagonistas dos processos de aprendizagem, mas reprodutores de métodos e técnicas pensadas para eles e não elaboradas de acordo com a demanda dos alunos e dos professores do campo.

Para Aragão⁵⁶ (2011), apesar da reformulação do PEA incorporar o discurso da Educação do Campo foi possível identificar contradições entre os conteúdos

⁵⁴ A tese de Marcio Adriano Azevedo, **Avaliação do Programa Escola Ativa como política pública para escolas rurais com turmas multisseriadas: a experiência em Jardim do Seridó (1998-2009)**, é uma pesquisa qualitativa, desenvolvida em Jardim do Seridó, na Bahia, por meio de estudo bibliográfico, observação dos espaços educativos e entrevistas semiestruturadas. Apresenta como sujeitos da pesquisa, três das seis supervisoras que atuaram no Programa Escola Ativa, no período de 1998-2008; quatro das cinco professoras que na época estavam atuando no referido programa. Teve como objetivo avaliar o processo de implementação do Programa Escola Ativa como uma política pública governamental voltada às escolas rurais organizadas em turmas multisseriadas.

⁵⁵ A dissertação de Hellen do Socorro de Araújo Silva, intitulada: **Programa Escola Ativa: política de formação continuada de professores de escolas multisseriadas e seus impactos no cotidiano da sala de aula**, foi defendida em 2011, na UFPA. Teve como objetivo estudar as concepções de formação e de educação do campo que são apresentadas pela política de formação continuada do Programa Escola Ativa, assim como os impactos e os desafios do trabalho docente. Pretendeu também, analisar, nos documentos legais, a proposta de formação continuada no PEA, com destaque para a estrutura metodológica, momentos formativos, processo de adesão e como contribuiu ao desenvolvimento profissional dos professores; refletir como a política de formação continuada de professores do campo se articula com as políticas educacionais gerais e sua interface com os marcos normativos da educação do campo; analisar os impactos e os desafios da política de formação continuada oferecida pelo PEA no espaço de trabalho dos professores. A pesquisa refere-se a um estudo de caso em 5 escolas, localizadas em Concórdia do Pará, atendidas pelo PEA desde 2006, tendo como recorte histórico, do ano de 2007 ao ano de 2011.

⁵⁶ A segunda dissertação de Maria Cristina da Cruz Aragão, intitulada **Educação do campo e a escola ativa: uma análise do programa em escolas sergipana**, teve como objetivo compreender

explorados e os princípios da Educação do Campo, bem como uma prática docente marcada pela influência do ensino tradicional.

Segundo dados da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (2010), em 2010, “120 municípios declararam no Sistema Escola (SEED) possuírem turmas multisseriadas com um total de 687 escolas”. No entanto, somente 93 municípios aderiram ao PEA (Anexo I) no estado do Paraná, de 2008 a 2010, segundo dados da Universidade Federal do Paraná (UFPR, 2013⁵⁷) Para os doze municípios que aderiram ao programa em 2010, no dia 10 de junho de 2013 ocorreu o último encontro de formação de professores, reunião em que foram apresentados os resultados da implantação do PEA e comunicado, pelos formadores, seu encerramento.

Em substituição ao PEA foi implantado o programa Escola da Terra, que apresenta o objetivo, a seguir.

Promover a melhoria das condições de acesso, permanência e aprendizagem dos estudantes do campo e quilombolas em suas comunidades, por meio do apoio à formação de professores que atuam nas turmas dos anos iniciais do ensino fundamental compostas por estudantes de variadas idades, e em escolas de comunidades quilombolas, fortalecendo a escola como espaço de vivência social e cultural (BRASIL, 2016, s.p.).

O programa Escola da Terra, além de promover a formação continuada de professores das escolas do campo e daquelas localizadas em comunidades quilombolas, pretende fornecer recursos para o desenvolvimento do processo educativo, a saber: livros do PNLD Campo e Kit pedagógico. O Kit é composto de jogos, mapas, recursos para alfabetização, letramento e matemática. O curso de aperfeiçoamento oferece uma carga horária de 180 horas, dividida em dois momentos: tempo-universidade, que corresponde às atividades desenvolvidas nos momentos de formação na universidade; tempo-escola-comunidade, que se refere às atividades desenvolvidas em serviço, na própria local de docência. A formação fica a cargo das universidades que aderirem ao programa (BRASIL, 2016).

O Programa apresenta quatro frentes de trabalho, a saber,

como o Programa se realiza na prática docente. A pesquisa foi desenvolvida vinculada ao Grupo de Pesquisa Educação e Movimentos Sociais da Linha de Pesquisa História, Sociedade e Pensamento Educacional, do Núcleo de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe. Foi desenvolvida mediante análise documental e estudo de caso.

⁵⁷ Listagem enviada por email pelos professores da UFPR, organizadores da formação.

formação continuada e acompanhada de professores que trabalham com estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental em escolas multisseriadas no campo e em escolas quilombolas, além dos assessores pedagógicos que terão a função de tutores; oferta de materiais didáticos e pedagógicos; monitoramento e avaliação; gestão, controle e mobilização social. (BRASIL, 2016, s.p.).

Em 2013, aconteceu um projeto piloto com a implementação do Programa da Terra em alguns estados; em 2014, foi ampliada a oferta para os demais estados. Na Região Metropolitana de Curitiba não houve adesão ao programa.

Os problemas com as turmas multisseriadas continuam destacando-se entre outros, a frágil formação inicial e continuada de professores; a infraestrutura precária; as dificuldades de acesso, no que se refere às políticas de transporte. Mas, nosso olhar está voltado para a sala de aula da escola multisseriada, focando as condições em que ocorre o processo de ensino e aprendizagem.

As pesquisadoras Marsiglia e Martins (2014, p. 106) alertam para a organização do trabalho pedagógico em classes multisseriadas. Destacam a presença de modelos biologizantes, que enfatizam a idade cronológica do desenvolvimento e tem, como critério principal, a idade. Para as autoras, os modelos mencionados defendem a ideia de que em uma classe formada por alunos com idades praticamente iguais, o professor trabalharia como se todos fossem um só. “Esse preceito homogeneizador lida como o aluno empírico e não com o aluno concreto”.

Marsiglia e Martins (2014) destacam a importância do planejamento para a aprendizagem, enfatizando o papel do professor para preparar o aluno para o ato de planejar, priorizando o desenvolvimento de suas capacidades. Assim sendo, apresentam duas orientações importantes a serem consideradas durante o planejamento: o plano vertical e o plano horizontal. No plano vertical ocorre a identificação dos conceitos que devem ser apropriados pelos alunos; é necessário que se faça uma seleção dos conteúdos que serão desenvolvidos durante um longo tempo, organizados em etapas. No plano horizontal ocorre a seleção dos conteúdos de ensino que aprofundam os conteúdos gerais elencados no plano vertical, que serão implementados num espaço mais curto. Logo, o planejamento vertical se desdobra no horizontal.

Os professores devem procurar investigar quais são os elementos estáveis dos conteúdos a serem ensinados: o que há de geral e o que precisa ser repetido; o dado invariante que se apresenta a cada momento no ensino de conceitos. Na Educação Infantil, Marsiglia e Martins (2014, p.108) destacam que o aprendizado acontece do particular para o geral, do sensorial para o abstrato. Normalmente o professor começa do geral para o particular, do abstrato para o concreto. “O particular, sensorial, concreto, etc. devem se fazer presentes, porém, como pontos de intersecção entre o percurso do aluno (aprendizagem) e o percurso do professor (ensino) ”.

Fundamentadas na psicologia histórico-cultural, Marsiglia e Martins destacam a importância do contexto social para a aprendizagem e desenvolvimento, pois não se efetivam a partir de si mesmos, mas demandam relações que sejam mediadas pelo ato de ensinar. “Trata-se, pois, de reconhecer o potencial educativo das interações sociais, desde que existe entre os envolvidos repertórios qualitativamente distintos, isto é, de interações nas quais existam um ‘par mais desenvolvido’” (MARSIGLIA e MARTINS, 2014, p. 109).

Com base nos princípios apresentados, Marsiglia e Martins (2014) consideram as turmas multisseriadas como grupos em que coexistem: momentos de compartilhamento geral, de aproximação entre todos os seus membros, a serem orientados pelo planejamento vertical; momentos de compartilhamento específico, próprio a subgrupos e orientados pelo planejamento horizontal. Utilizando o conceito de nível de desenvolvimento efetivo e a área de desenvolvimento eminente de Vygotski, as autoras inferem que a inter-relação entre a criança e o par mais desenvolvido gera uma fonte de desenvolvimento. A criança necessita de um direcionamento por parte de quem já tem domínio das habilidades psicointelectuais, que nela estão em gestação.

5.2 DETERMINANTES EXTERNOS E INTERNOS E O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

A apreensão da realidade depende do desvelamento de fatores que estabelecem e determinam relações que são condicionadoras do movimento do fenômeno estudado. Existem determinantes internos e externos que explicam o

processo de ensino e aprendizagem que se desenvolve nas escolas localizadas no campo.

Conforme Souza (2016, p.127), como determinantes externos podemos destacar

as diretrizes curriculares, no caso das escolas públicas, municipais e estaduais, de Educação Fundamental e Ensino Médio, [...] a avaliação nacional da Educação Básica tem sido uma determinante importante da prática pedagógica, pois faz com que professores e gestor possam estar mais preocupados com a classificação das escolas leia-se IDEB [Índice de Desenvolvimento da Educação Básica], do que preocupados com o processo pedagógico que possa levar a formação humana. Ao lado desses determinantes de cunho oficial, vinculados ao sistema educacional, existem os determinantes externos que chegam às escolas por meio de convênios entre empresas e poder público municipal, ou entes paraestatais e prefeituras municipais.

Em Cerro Azul pudemos constatar também a forte presença de programas com empresas conveniadas, que nem sempre atendem às necessidades das comunidades do campo, como é o caso do projeto AGRINHO, que defende a perspectiva do capitalismo agrário, portanto é pautado pela concepção de Educação Rural.

Quanto aos programas de governo, os professores participaram da formação oferecida pelo PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa), mas não aderiram ao PNLD Campo; pois não observamos livros disponíveis para os alunos.

Como determinantes internos, Souza (2016, p. 128-129) apresenta:

Relações hierárquicas entre direção, coordenação, professores e comunidade escolar. Também, determinações do projeto político-pedagógico, que nem sempre é elaborado pelo coletivo da escola. [...] as rotinas instaladas na escola, a fragmentação do tempo e dos conteúdos, a disponibilização, às vezes, restrita de materiais didáticos, a infraestrutura [...] a condição de trabalho temporário do professor, trata-se de um determinante externo que dificulta a superação dos determinantes internos.

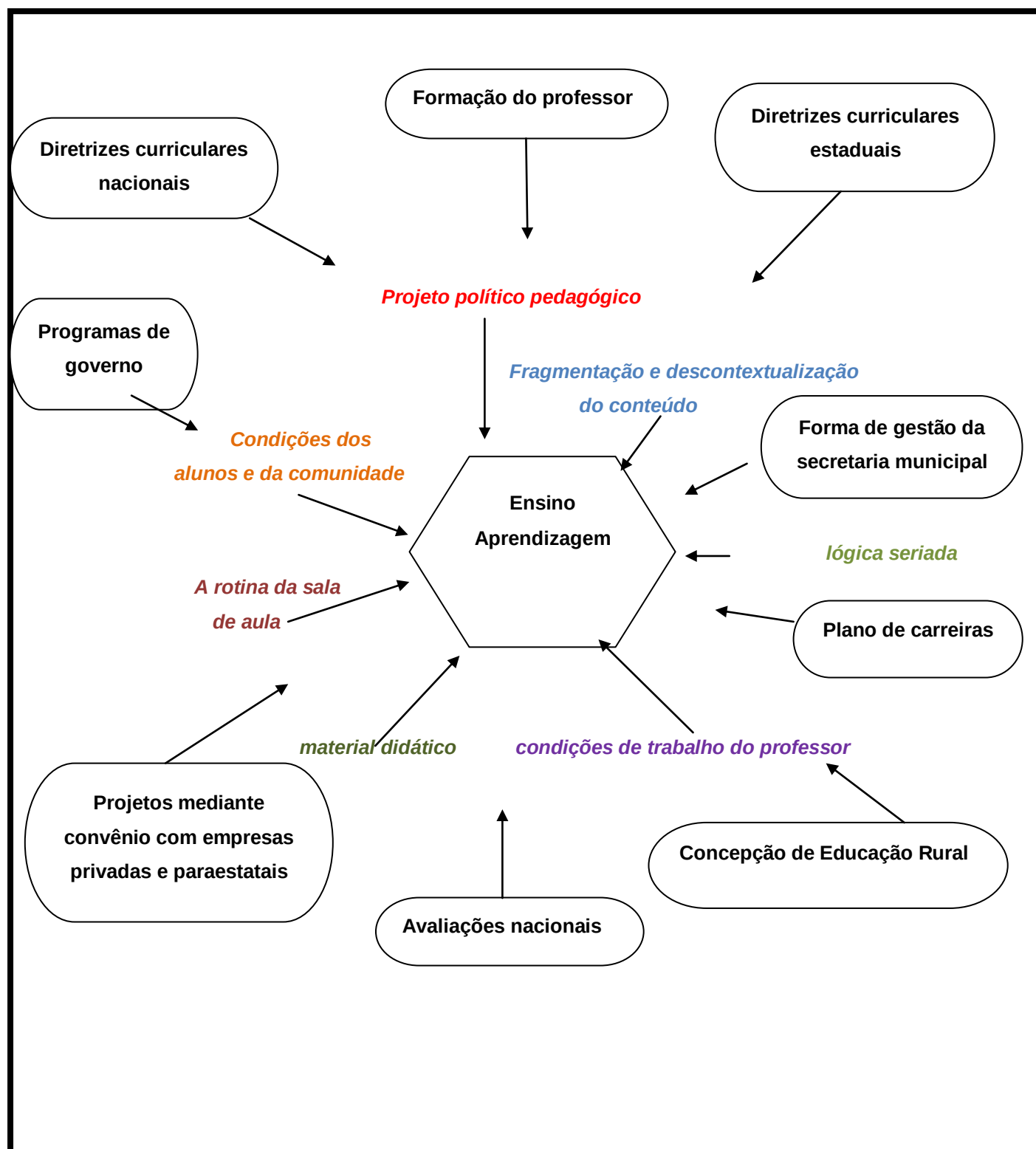
No município pesquisado constatamos que as determinações sobre a condução do processo ensino aprendizagem são demandadas pela Secretaria de Educação municipal como também a elaboração do projeto político pedagógico. Entendemos que o projeto político pedagógico representa uma conquista da gestão democrática na escola, pois possibilita que a própria instituição educativa, em uma

ação coletiva, possa organizar o seu processo de ensino e aprendizagem a partir das demandas da comunidade local. No caso das escolas municipais de Cerro Azul, não há uma participação efetiva dos professores, o que o descaracteriza o PPP enquanto um documento representativo da escola, pois não surgiu dos atores que ali estão, sendo mais um documento burocrático.

O planejamento é organizado com base nos conteúdos enviados pela Secretaria de Educação municipal, os quais estão separados por séries. A professora da escola de Bocaina afirma que se preocupa em organizar os conteúdos a partir da necessidade do aluno, trabalhando de forma coletiva. No entanto, a orientação da Secretaria de Educação municipal desconsidera a possibilidade de um trabalho diferenciado com as turmas, pois propõe um currículo que contemple a junção de séries, atendendo a lógica da seriação e fragmentação do conhecimento.

Podemos representar da seguinte forma os determinantes internos e externos do processo ensino e aprendizagem em turmas multisseriadas.

FIGURA 17 – DETERMINANTES EXTERNOS E INTERNOS DO PROCESSO EDUCATIVO



FONTE: A própria autora, 2016.

Para a compreensão do processo de ensino e aprendizagem em Cerro Azul, precisamos analisar os determinantes internos e externos que nos permitiram elencar os elementos limitadores e potencializadores do processo. Organizamos estes determinantes em quatro categorias, a saber: arcabouço normativo, aspectos políticos, aspectos políticos pedagógicos e, fatores sócio-econômico-culturais.

5.2.1 Arcabouço normativo

A organização do ensino no Brasil segue alguns documentos normativos que pretendem padronizar e orientar o ensino no país. Para o Ensino Fundamental, que corresponde ao nível de ensino envolvido na pesquisa, analisamos as Diretrizes Nacionais Curriculares da Educação Básica. O documento apresenta as diretrizes para a Educação Infantil, para o Ensino Fundamental de 9 anos e demais níveis e modalidades de ensino.

Com relação aos anos iniciais do Ensino Fundamental, podemos destacar alguns aspectos que apontam para uma educação que contemple as singularidades das instituições educativas. Os alunos da Educação Básica são considerados sujeitos ativos:

[...] social e culturalmente, porque aprendem e interagem; são cidadãos de direito e deveres em construção; copartícipes do processo de produção de cultura, ciência, esporte e arte, compartilhando saberes, ao longo de seu desenvolvimento físico, cognitivo, socioafetivo, emocional, tanto do ponto de vista ético, quanto político e estético, na sua relação com a escola, com a família e com a sociedade em movimento (BRASIL, 2013, p. 35).

Constatamos que o documento legal reafirma a condição dos alunos como protagonistas do processo de ensino e aprendizagem e, ainda, também os reconhece como sujeitos de direitos. Direitos que, no caso das escolas localizadas no campo, na sua maioria não são respeitados e, dentre eles, destacamos o direito a uma educação de qualidade.

Também consta nas Diretrizes para a Educação Básica (2013, p. 35) como princípio orientador da prática educativa “o respeito aos estudantes e a seus tempos mentais, socioemocionais, culturais, identitários”. Desta forma, há um reconhecimento da necessidade de se respeitar a diversidade dos alunos.

É responsabilidade dos sistemas educativos responderem pela criação de condições para que crianças, adolescentes, jovens e adultos, com sua diversidade (diferentes condições físicas, sensoriais e socioemocionais, origens, etnias, gênero, crenças, classes sociais, contexto sociocultural), tenham a oportunidade de receber a formação que corresponda à idade própria do percurso escolar, da Educação Infantil, ao Ensino Fundamental e ao Médio (BRASIL, 20113, p. 35).

Quanto ao projeto político-pedagógico, documento cuja elaboração demanda um processo coletivo, representa uma forma de descentralização do poder de decidir os rumos da escola, repassando a ela a responsabilidade na condução da ação educativa, de modo a contemplar as especificidades dos sujeitos envolvidos no processo e as demandas da comunidade atendida.

Nomeado na LDB como proposta ou projeto pedagógico, representa mais do que um documento. É um dos meios de viabilizar a escola democrática e autônoma para todos, com qualidade social. Autonomia pressupõe liberdade e capacidade de decidir a partir de regras relacionais. O exercício da autonomia administrativa e pedagógica da escola pode ser traduzido como a capacidade de governar a si mesmo, por meio de normas próprias (BRASIL, 2013, p. 47).

Na construção do projeto político pedagógico, “a concepção de currículo e de conhecimento escolar deve ser enriquecida pela compreensão de como lidar com temas significativos que se relacionem com problemas e fatos culturais relevantes da realidade em que a escola se inscreve” (BRASIL, 2013, p.48).

Há que se pensar na relação entre o singular, o particular e o universal, pois o papel da escola, conforme defendido pela pedagogia histórico-crítica, é possibilitar aos alunos a apropriação do conhecimento científico historicamente produzido pela humanidade; mas tal apropriação depende da interlocução com os conhecimentos cotidianos ou espontâneos que embasam a construção dos conhecimentos científicos.

Outro documento importante destacado nas Diretrizes é o regimento escolar

O regimento escolar trata da natureza e da finalidade da instituição; da relação da gestão democrática com os órgãos colegiados; das atribuições de seus órgãos e sujeitos; das suas normas pedagógicas, incluindo os critérios de acesso, promoção, e a mobilidade do escolar; e dos direitos e deveres dos seus sujeitos: estudantes, professores, técnicos, funcionários, gestores, famílias, representação estudantil e função das suas instâncias colegiadas. (BRASIL, p. 51)

Portanto, o regimento representa um dos instrumentos de execução do projeto político pedagógico em consonância com a legislação e as normas educacionais.

Quanto a forma de gestão:

Acrescente-se que a obrigatoriedade da gestão democrática determinada, em particular, no ensino público (inciso VIII do artigo 3º da LDB), e prevista, em geral, para todas as instituições de ensino nos artigos 12 e 13, que preveem decisões coletivas, é medida desafiadora, porque pressupõe a aproximação entre o que o texto da lei estabelece e o que se sabe fazer, no exercício do poder, em todos os aspectos. Essa mudança concebida e definida por poucos atinge a todos: desde a família do estudante até os gestores da escola, chegando aos gestores da educação em nível macro. Assim, este é um aspecto instituidor do desafiante jogo entre teoria e prática, ideal e realidade, concepção de currículo e ação didático-pedagógica, avaliação institucional e avaliação da aprendizagem e todas as exigências que caracterizam esses componentes da vida educacional escolar. (BRASIL, 2013 p.55).

Vemos que no documento ministerial há incentivo à gestão democrática, no entanto, a realidade empírica nos mostra que no município pesquisado e, também em outros municípios da Região Metropolitana de Curitiba, há a predominância de uma gestão autoritária, hierárquica e centralizadora. Situação que é um agravante para o processo ensino e aprendizagem porque as decisões que vem de cima para baixo, de fora da escola para dentro da sala de aula, desconhecem a materialidade do contexto e as necessidades dos sujeitos envolvidos no processo.

A Resolução CNE/CEB 1/2002, que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo, também faz menção à gestão democrática, ao respeito à diversidade cultural, à flexibilização da organização do calendário escolar e à formação de professores. O artigo 13 faz a declaração, a seguir.

Os sistemas de ensino, além dos princípios e diretrizes que orientam a Educação Básica no país, observarão, no processo de normatização complementar da formação de professores para o exercício da docência nas escolas do campo, os seguintes componentes: I - estudos a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região, do país e do mundo; II - propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas (BRASIL, 2002, p.3)

O documento referido, além de um marco orientador para a organização das escolas localizadas no campo, apresenta avanços conquistados mediante a luta dos movimentos sociais em prol de uma educação de qualidade para os povos do campo. No entanto, constatamos em nossas pesquisas, o seu desconhecimento, bem como do Decreto nº 7352 de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a política de Educação do Campo.

A política de educação do campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, e será desenvolvida pela União em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação e o disposto neste Decreto (BRASIL, 2010, s.p.)

No Decreto também estão explicitados os princípios da Educação do Campo com relação ao respeito à diversidade em todas as suas dimensões; sobre a elaboração de projetos político pedagógicos que contemplem a realidade do campo, elaborados de forma coletiva com a participação de toda comunidade escolar, de forma que reflitam a escola e o tipo de educação que pretendemos; sobre a política de formação de profissionais da educação, que atenda à demanda do campo no que se refere à realidade da vida e de trabalho; sobre a valorização da identidade da escola; sobre o controle da qualidade da educação.

Entretanto, há uma distância entre o que os documentos declaram e o que efetivamente é realizado nos municípios, pois, nesse aspecto, não há uma contribuição efetiva das condições de melhoria do ensino nas escolas localizadas no campo. O desconhecimento das leis, de documentos que garantem direitos e ações específicas inviabilizam a materialização da escola do campo, conforme preconizada pelos movimentos sociais.

5.2.2 Aspectos políticos

Segundo o Fundo Nacional de Investimento da Educação (FNDE)⁵⁸ são vários os programas oferecidos, dentre os quais vamos destacar os que são destinados às escolas públicas de anos iniciais do Ensino Fundamental.

QUADRO 17 - PROGRAMAS DE GOVERNO PARA A EDUCAÇÃO

PROGRAMAS DO GOVERNO	LEGISLAÇÃO	ASSUNTO
BRASIL CARINHOSO	RESOLUÇÃO Nº 19, de 29 de dezembro de 2015	“Estabelece os procedimentos operacionais para a transferência obrigatória de recursos financeiros aos municípios e ao Distrito Federal, a título de apoio financeiro suplementar à manutenção e ao desenvolvimento da educação infantil para o atendimento de crianças de zero a 48 meses informadas no Censo Escolar da Educação Básica, cujas famílias sejam beneficiárias do Programa Bolsa Família, em creches públicas ou conveniadas com o poder público, referente ao exercício de 2015”.
PNAE	RESOLUÇÃO Nº 26, de 17 de junho de 2013	“Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar aos alunos da educação básica no âmbito do Programa Nacional de Alimentação Escolar - PNAE.”
PDDE	RESOLUÇÃO Nº 10, de 18 de abril de 2013	“Art. 2º O Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) consiste na destinação anual, pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), de recursos financeiros, em caráter suplementar, a escolas públicas, e privadas de educação especial, que

⁵⁸ “O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), autarquia federal criada pela *Lei nº 5.537, de 21 de novembro de 1968*, e alterada pelo *Decreto-Lei nº 872, de 15 de setembro de 1969*, é responsável pela execução de políticas educacionais do Ministério da Educação (MEC). Para alcançar a melhoria e garantir uma educação de qualidade a todos, em especial a Educação Básica da rede pública, o FNDE se tornou o maior parceiro dos 26 estados, dos 5.565 municípios e do Distrito Federal. Neste contexto, os repasses de dinheiro são divididos em constitucionais, automáticos e voluntários (convênios). Além de inovar o modelo de compras governamentais, os diversos projetos e programas em execução – Alimentação Escolar, Livro Didático, Dinheiro Direto na Escola, Biblioteca da Escola, Transporte do Escolar, Caminho da Escola, Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil – fazem do FNDE uma instituição de referência na Educação Brasileira”. <http://www.fnde.gov.br/fnde/institucional>, 17 jan. 2017.

		possuam alunos matriculados na educação básica, e a polos presenciais do sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) que ofereçam programas de formação inicial ou continuada a profissionais da educação básica, com o propósito de contribuir para o provimento das necessidades prioritárias dos estabelecimentos educacionais beneficiários que concorram para a garantia de seu funcionamento e para a promoção de melhorias em sua infraestrutura física e pedagógica, bem como incentivar a autogestão escolar e o exercício da cidadania com a participação da comunidade no controle social”.
PAR	RESOLUÇÃO Nº 24, de 2 de julho de 2012	“Estabelece os critérios para apoiar financeiramente, em caráter suplementar e voluntário, as redes públicas de educação básica dos Estados, Municípios e Distrito Federal, no âmbito do Plano de Ações Articuladas - PAR quanto à dimensão de Infraestrutura Física”.
PNAIC	PORTARIA Nº 867, de 4 de julho de 2012	“Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais”.
PNATE	RESOLUÇÃO Nº 5, de 28 de maio de 2015	“Art. 2º O PNATE consiste na transferência, em caráter suplementar, aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios, de recursos financeiros destinados a custear a oferta de transporte escolar aos alunos da educação básica pública, residentes em área rural, com o objetivo de melhorar as condições de acesso à educação”.
PNLD CAMPO	RESOLUÇÃO Nº 40, de 26 de julho de 2011	“Art. 1º Prover as escolas públicas de ensino fundamental que mantenham classes multisseriadas ou turmas seriadas do 1º ao 5º ano em escolas do campo com livros didáticos específicos no âmbito do Programa Nacional do Livro Didático do Campo (PNLD Campo)”.
PROINFO -	DECRETO Nº 6.300, de 12 de dezembro de 2007	“Art. 1º O Programa Nacional de Tecnologia Educacional ProInfo, executado no âmbito do MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, promoverá o uso pedagógico das tecnologias de

		informação e comunicação nas redes públicas de educação básica.”
PROINFANCIA	RESOLUÇÃO Nº 15, de 16 de maio de 2013	“Estabelece critérios e procedimentos para a transferência automática de recursos financeiros a municípios e ao Distrito Federal para a manutenção de novos estabelecimentos públicos de educação infantil, a partir do exercício de 2013”.
FUNDEB	RESOLUÇÃO Nº 1, de 29 de julho de 2015	“Aprova as ponderações aplicáveis entre diferentes etapas, modalidades e tipos de estabelecimento de ensino da educação básica, para vigência no exercício de 2016”.

FONTE: FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. <http://www.fnnde.gov.br/>, acesso em 17 jan. 2017. ORGANIZAÇÃO: A própria autora.

Com relação ao observado nas pesquisas de campo realizadas junto ao NUPECAMP/UTP e, também, no município de Cerro Azul foi possível constatar algumas situações relevantes com relação à implantação dos programas elencados.

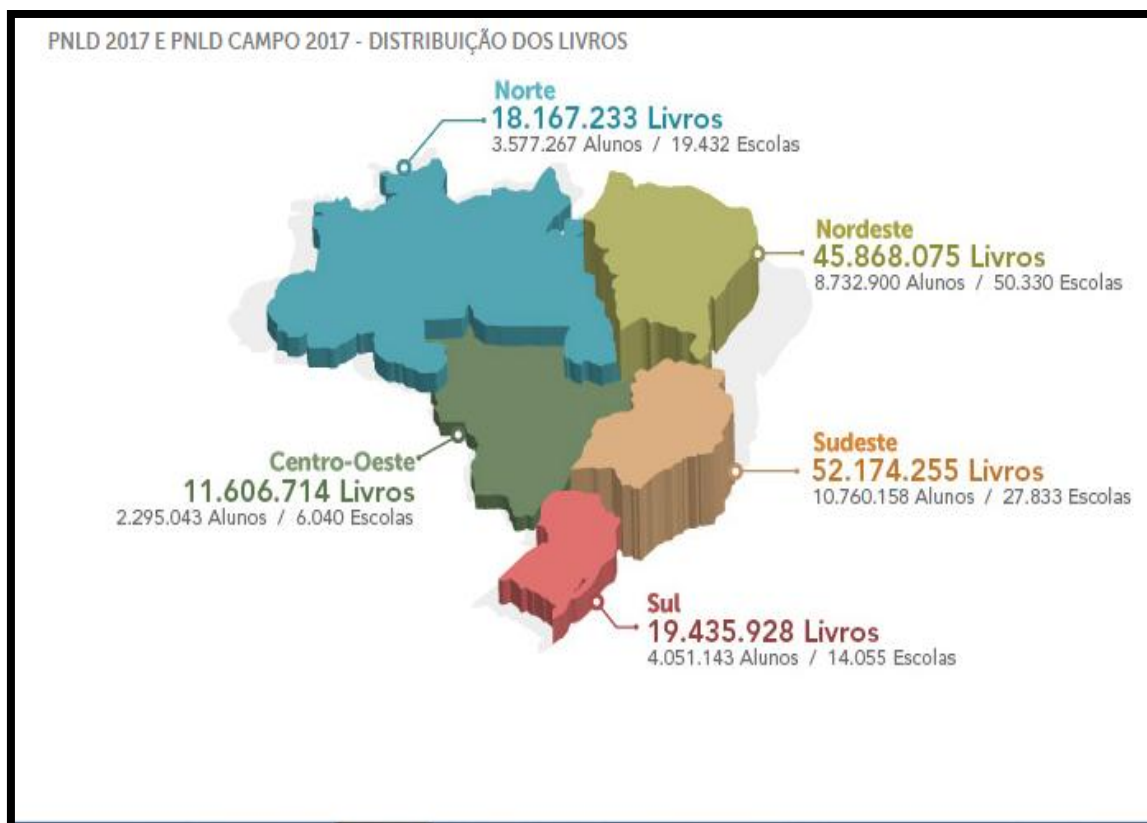
Quanto ao Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), o repasse de recursos financeiros pela União às escolas públicas de Educação Básica é feito diretamente aos estados e municípios, com base nos dados do Censo Escolar. Segundo a lei nº 11.947, de 16/6/2009, do valor total, 30% deve ser destinado à compra direta de produtos da agricultura familiar. A efetivação dessa premissa orçamentária vem sendo constatada em muitos municípios da região Metropolitana, no entanto no município pesquisado os agricultores pararam de fornecer alimentos para a Prefeitura em função de dificuldades de pagamento dos produtos fornecidos.

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para as escolas localizadas no campo teve início em 2013, a fim atender a demanda de professores e alunos. O objetivo é ofertar às escolas “coleções em formatos diferentes (multisseriada e seriada) de modo a diversificar a oferta de projetos pedagógicos aos professores. [...] essas coleções irão considerar as especificidades do seu contexto social, cultural, ambiental, político e econômico” (FNDE, 2017).

Com a abertura de editais para a apresentação de obras que contemplassem as escolas do campo, foram disponibilizadas duas coleções para escolha de cada município. No entanto, após a experiência inicial de utilização do material, os professores constataram que o conteúdo ainda está muito distante da realidade dos

alunos. Também verificamos que, em alguns municípios, os professores não aprovaram os livros enviados, pois os consideram muito precários.

FIGURA 18 – DISTRIBUIÇÃO DE LIVROS DIDÁTICOS PARA AS ESCOLAS LOCALIZADAS NO CAMPO



FONTE: <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico>. Acesso em 17 jan 2017

Na figura apresentada é possível observar que foram distribuídos exemplares em todo o país e, mesmo que não atendam às necessidades dos professores, para alguns representam um dos poucos recursos que chegam até sua escola.

Outro programa, o PROINFO, que se refere ao uso das tecnologias como ferramenta para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, apresenta muitas dificuldades de implantação nas escolas localizadas no campo. Muitos aparelhos foram enviados às escolas, mas muitas vezes sem condições de uso; também não é feita a manutenção e não são realizadas orientações para os professores sobre o uso adequado dos equipamentos. Nas escolas do município pesquisado, constatamos a presença de computadores somente na Escola Rural Municipal de Bocaina, os quais, em 2015, não estavam em condições de uso, mas a

situação foi alterada em 2016, quando pudemos presenciar professora e alunos desenvolvendo atividades e pesquisas com a utilização dos computadores.

Outra situação refere-se às formas de inscrição nos programas ofertados, que demanda uma pessoa que tenha conhecimentos e disponibilidade de tempo para se encarregar das inscrições e/ou da orientação aos interessados. Nos municípios da Região Metropolitana de Curitiba presenciamos a falta do profissional demandado, o que impede a participação de muitas escolas, bem com a falta de acesso aos recursos oficiais viabilizados.

Nas escolas localizadas no campo também constatamos a presença de projetos desenvolvidos a partir de convênio com empresas privadas que, mediante a apresentação de materiais artisticamente atraentes e das premiações oferecidas, buscam interferir nas ações educativas na sala de aula. Tais projetos atendem, como afirmamos anteriormente, à lógica do capitalismo agrário e, portanto, revelam uma concepção de educação rural.

QUADRO 18 – PROJETOS CONVENIADOS NA RMC

PROGRAMA	INSTITUIÇÕES	AÇÕES
AGRINHO	SENAR-PR, FAEP	“O Programa Agrinho completa 19 anos de trabalhos no Paraná, levando às escolas da rede pública de ensino uma proposta pedagógica baseada em visão complexa, na inter e transdisciplinaridade e na pedagogia da pesquisa.” http://www.agrinho.com.br/
Jovens empreendedores, primeiros passos	SEBRAE	“O curso procura apresentar práticas de aprendizagem, considerando a autonomia do aluno para aprender e o desenvolvimento de atributos e atitudes necessárias para a gerência da própria vida (pessoal, profissional e social)”. http://www.sebrae.com.br
Projeto escola Artéris	ARTÉRIS	“Visa formar cidadãos conscientes e informá-los da importância do respeito à vida no trânsito, reforçando a importância de hábitos cidadãos”. http://www.artemis.com.br/
A UNIÃO FAZ A VIDA	SICREDI	“O Programa foi desenvolvido, em 1995, para ampliar o conhecimento das comunidades sobre o cooperativismo e a natureza das sociedades

		cooperativas. Sua proposta foi construída a partir de exemplos internacionais e da parceria com o Centro de Desenvolvimento e Pesquisa sobre Cooperativismo da Universidade do Vale do Rio do Sinos (Unisinos – São Leopoldo/RS). Os projetos cooperativos são desenvolvidos pelos alunos nas escolas, com o apoio de educadores, pais e da comunidade”. www.sicredi.com.br
Verde é Vida	AFUBRA	“[...] contribuiu na formação de uma nova consciência e da relação dos agricultores, com a sociedade e o meio ambiente. A intenção é consolidar ainda mais as atividades que beneficiam o ambiente e a sociedade, nas comunidades onde atua e, assim, oportunizar melhor qualidade de vida a todos”. Atividades desenvolvidas na escola: Programa de Sensibilização Ambiental, Programa de Ação Socioambiental e Programa de Coleta de Óleo Saturado. http://www.afubra.com.br/

FONTE: a própria autora, 2017.

Dentre os projetos apontados, o Programa AGRINHO é um dos que estão presentes há mais tempo no campo e, mediante a apresentação de um material visualmente atraente, tem passado informações acerca do uso de agrotóxicos na produção dos alimentos. Desconsiderando a experiência dos agricultores, podemos afirmar que é um material organizado segundo uma concepção de Educação Rural. No estado do Paraná há um movimento contra a execução do programa nas

escolas⁵⁹ e, na Região Metropolitana de Curitiba são poucos os municípios que o utilizam.

⁵⁹ “Nós, educadoras e educadores das áreas de Reforma Agrária do Paraná e de diferentes entidades que integram a articulação paranaense por uma Educação do Campo, reunidos em aproximadamente 600 educadores, no município de Cascavel, entre os dias 2 e 4 de setembro de 2015, realizamos nosso 7º encontro estadual, no qual estudamos e examinamos os desafios da educação na atualidade, em especial nas áreas em que atuamos. neste processo, de estudo coletivo, verificamos consequências geradas pela ofensiva do agronegócio no campo brasileiro, que embasado na produção de monocultivos em grandes propriedades, prioriza a produção de mercadorias para exportação, visando apenas o lucro de latifundiários e multinacionais, em prejuízo à natureza, à biodiversidade, à dignidade e à vida humana. uma das consequências desse modelo de campo e de agricultura é o fechamento de escolas no campo. Somente no estado do Paraná, nos últimos 7 anos, foram fechadas mais de 450 escolas^[1], fator que dificulta e precariza o acesso ao direito fundamental de educação escolar. Enquanto isso, poucas escolas foram criadas e construídas, isso demonstra a negligência do poder público com a garantia do direito à educação aos povos que resistem, vivem e trabalham no campo. Outro grave dano, constatado pelo modelo agrícola do agronegócio, é o uso indiscriminado de agrotóxicos, na produção de alimentos, no Brasil. nos últimos anos, o consumo de agrotóxicos teve um aumento sem precedentes. estamos sendo envenenados diariamente, ao nos alimentarmos, pois, em média, cada brasileiro consome 5,2 litros de agrotóxicos (veneno) por ano. Na região oeste do Paraná, este índice sobe para 12 litros ao ano, por habitante^[2]. Não é por acaso que o Brasil se tornou o campeão mundial em uso de agrotóxicos, gerando bilhões de dólares em lucro, para as multinacionais produtoras destes venenos. É cientificamente constatado os nocivos efeitos à saúde e ao meio ambiente, causados pelos produtos transgênicos e os agrotóxicos. Estudos do Instituto Nacional de Câncer – INCA - apontam a relação entre o consumo de agrotóxicos e o aumento dos casos de câncer e de outras doenças. Segundo dados da agência nacional de vigilância sanitária – ANVISA (2013), 64% dos alimentos estão contaminados por agrotóxicos, o que tem resultado uma média de intoxicação, no estado do Paraná, de 7 pessoas a cada 100 mil habitantes, sendo no oeste do Paraná 53,5 casos de intoxicação a cada 100 mil habitantes. No período de 2001 a 2010, os agrotóxicos e as intoxicações foram responsáveis por 6.616 mortes no Brasil^[3]. Em congruência com este mortífero projeto do agronegócio, no estado do Paraná, as escolas públicas estão sendo vítimas de projetos empresariais do patronato rural, sendo a principal expressão, o denominado programa Agrinho, orquestrado pelo sistema da federação da agricultura no estado do Paraná – FAEP e o serviço nacional de aprendizagem rural – SENAR. o programa Agrinho, travestido de um programa de educação ambiental, por meio de sua contagiante ilustração, tem promovido processos massivos de formação a-crítica das crianças, jovens e professores, com intuito de promover a valorização do agronegócio, naturalizar os hediondos danos ocasionados à sociedade por este modelo agrícola, mistificando a possibilidade do uso racional de agrotóxicos, em harmonia com o meio ambiente e com a vida humana. A entrada do programa Agrinho na escola pública, subtrai a cada dia, o caráter da educação pública de qualidade social e comprometida com o conhecimento científico, com a vida humana e do planeta, que nossa lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, anuncia. Os conteúdos de suas cartilhas ganham centralidade no processo pedagógico e promovem o esvaziamento da escola de conhecimento científico, artístico e filosófico, submetendo o trabalho do professor aos interesses do empresariado do agronegócio, tendo como objetivo crucial a promoção e difusão do padrão destrutivo do agronegócio em detrimento da preservação da natureza, da biodiversidade, do modo de vida e cultura camponesa. Desta forma, nós educadores e educadoras, no dia 04 de setembro de 2015, em continuidade às lutas desenvolvidas pela Articulação Paranaense por Uma Educação do Campo, realizamos um ato^[4] político em frente ao Núcleo Regional de Educação de Cascavel, em repúdio à submissão das escolas aos interesses dos empresários do agronegócio e pelo fim da manipulação desencadeada pelo do programa Agrinho. Em assiduidade aos processos de luta contra este malefício à educação e à sociedade, recorreremos ao Ministério Público do estado do Paraná e ao Conselho Estadual de Educação – CEE para retomarem os processos iniciados pelo ministério público, em abril de 2014, pelo procedimento nº 1122/08, o qual recomendou ao CEE a criação de medidas que impedissem a submissão dos professores e alunos aos programas desenvolvidos pelo patronato rural representado pela FAEP. Conclamamos a necessidade de uma determinação legal que garanta o fim do programa

Os cursos e palestras oferecidos pelo SEBRAE às Secretarias de Educação municipais também são recusados por muitas prefeituras, pois apresentam uma visão de campo na perspectiva do agronegócio.

A problemática colocada pelos determinantes externos apresentados serve de entrave ao desenvolvimento do ensino. Em alguns municípios, onde o debate da Educação do Campo atingiu grande número de professores e educadores das redes municipais de ensino, os convênios firmados pelas prefeituras são impostos às Secretarias de Educação municipais, configurando um retrocesso das conquistas já realizadas. É o caso de Tijucas do Sul, município que elaborou seus projetos político- pedagógicos num processo coletivo que envolveu toda a comunidade escolar, a saber: pais, professores e pedagogos. Mas, com a mudança de gestão a Secretaria da Educação do município comprou apostilas de uma empresa de Curitiba, desconsiderando todo trabalho realizado.

5.2.3 Aspectos político pedagógicos

A forma de gestão do município é um dos determinantes internos que impactam o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem desenvolvido nas escolas, pois uma gestão que não permite a participação da comunidade nas decisões que pesam sobre a escola pratica uma educação conservadora, característica da sociedade capitalista. Em contrapartida, uma gestão pautada no diálogo com a comunidade escolar, democrática e descentralizadora permitiria refletir sobre os problemas da realidade dos sujeitos envolvidos no processo, de modo a contribuir para a compreensão e transformação da própria condição de vida.

Associado à gestão está o processo de elaboração dos projetos político-pedagógicos das escolas. Caldart afirma a relevância do processo coletivo de elaboração do PPP das escolas, pois representa “a possibilidade efetiva de os

Agrinho, por não atender às necessidades das escolas do campo, por não respeitar o caráter da educação pública, a biodiversidade, a vida e promover, paulatinamente, a morte do campo e da cidade. Lutamos por uma educação do campo e pela produção de alimentos saudáveis, e convidamos todos os trabalhadores a apoiar e participar desta luta contra a mercantilização da educação e em defesa da educação pública e da vida. Cascavel, 14 de setembro de 2015. (carta pelo fim do programa agrinho nas escolas públicas do paraná. disponível em: <http://apecpr2011.blogspot.com.br>).

camponeses assumirem a condição de sujeitos de seu próprio projeto educativo; de aprenderem a pensar seu trabalho, seu lugar, seu país e sua educação” (2004, p.18).

Ao analisarmos os PPP das duas escolas pesquisadas, constatamos que eles se distinguem entre si apenas na parte que trata do histórico escolar, quanto à localização e data de início de funcionamento de cada escola; o restante do documento é idêntico nos dois projetos analisados. Os documentos não fazem referência à Educação do Campo, no entanto apontam que a maioria das famílias dos alunos sobrevive da agricultura familiar. Também consta uma parte destinada à educação inclusiva acompanhada pela afirmação de que nas escolas há muita dificuldade em atender alunos com deficiência pela falta de espaço e falta de formação específica do professor; também há referência à educação afro-brasileira. O conteúdo dos PPP analisados não tem relação com a materialidade do processo de ensino aprendizagem desenvolvido nas escolas, nem tampouco orienta a condução do processo educativo, configurando um documento meramente burocrático. Não consta a data de elaboração dos PPP, mas ainda fazem referência às séries, o que permite inferir que está desatualizado em relação à multisseriação. Os projetos escolares elencados não são conhecidos nas escolas pesquisadas, nem citados pelos professores entrevistados.

Buscamos analisar também o Plano Municipal de Educação do Município de Cerro Azul⁶⁰ e, dentre as metas previstas, destacamos: a aquisição de veículos para transporte dos estudantes do campo, com o objetivo de reduzir a evasão escolar; ampliação e reestruturação da Rede Municipal; “articular a integração das escolas do campo com a organização uni-seriada para oferecer um ensino de melhor qualidade, com profissionais habilitados” (PARANÁ, 2014). As metas mostram a intenção em nuclear as escolas multisseriadas e, para tanto, também prevêm a expansão da frota de veículos. A situação é extremamente preocupante, pois o município de Cerro Azul tem uma extensão territorial correspondente a 1.341,189 Km², com uma densidade demográfica correspondente a 12,63 habitantes por Km². Uma área acidentada, cheia de aclives e declives, com vias de acesso em condições precárias, de modo que, em dias de chuva, os ônibus não conseguem transitar. A

⁶⁰ Lei nº008/2015. “Art 1º O Plano Municipal de Educação do Município de Cerro Azul PR- PME, com vigência de 10 (dez) anos, a contar da data da publicação desta Lei, na forma do Anexo único parte integrante desta Lei, com vistas ao cumprimento do disposto no art. 214 da Constituição Federal e na Lei federal nº 13.005, de 25 de junho de 2014”.

justificativa da meta é diminuir a evasão escolar, mas acreditamos que vai aumentar o índice de evasão, pois será inviável para alguns alunos o acesso às escolas nucleadas, por se localizarem fora das comunidades e também pelo tempo que os alunos permanecerão nas conduções, em trânsito.

Quanto à formação de professores, há uma predominância do ensino à distância, o que permite que o professor que mora longe do centro urbano possa ter acesso à formação. No entanto, há uma preocupação com a qualidade dos cursos que têm sido ofertado aos professores, bem como a dificuldade de acesso à internet pelos cursistas. Tais fatores têm sido limitadores do processo de formação inicial e continuada dos professores. No Plano Municipal de Educação também aparecem metas que se referem à oferta de cursos superiores na modalidade EAD e presenciais, em parceria com instituições públicas e privadas, por meio da Universidade Aberta do Brasil (PARANÁ, 2014)

No que se refere à formação continuada, no caso das escolas pesquisadas, as professoras não recebem nenhuma orientação, nem formação específica para trabalhar com as salas heterogêneas. Conforme relatam, participaram do PNAIC onde vivenciaram momentos de trocas de experiências com outros professores (as), o que também têm contribuído para sua atuação em sala de aula.

Quanto ao plano de carreira docente do município, em 2002 foi oferecido um novo concurso para o qual todos os professores foram convocados a participar. Segundo relato da professora de uma das escolas pesquisadas, o concurso foi realizado para legalizar a situação funcional dos professores e oferecer outro plano de carreira. A professora, entretanto, não soube informar detalhes mais específicos. No Plano Municipal de Educação consta como meta a implementação do plano de carreira para os profissionais do magistério da rede pública.

5.2.4 Fatores sócio-econômico-culturais

Cerro Azul é um município com uma estrutura agrária voltada ao agronegócio, com plantação de pinus, eucalipto e agropecuária. Apresenta como cultura agrícola permanente uma grande produção de frutas cítricas: em 2015, a produção de tangerinas foi equivalente a 91 toneladas e a produção de laranja chegou a 3.900 toneladas. A citricultura é um fator de desenvolvimento do município que, para

valorizar a produção, promove todo ano a festa da laranja, evento que mobiliza toda a comunidade. Há também experiências com plantação de culturas temporárias como a mandioca, feijão, milho, verduras e legumes, realizadas por pequenos agricultores, que trabalham como meeiros⁶¹ ou em regime de foro⁶²; em 2015 a produção de mandioca foi 38.665 toneladas e de milho 45.310 toneladas.

O município de Cerro Azul faz parte do Vale do Ribeira, com uma paisagem coberta pela Mata Atlântica, com a presença de rios, cuja correnteza permite a prática de *rafting*, que faz parte do turismo rural. Nas escolas localizadas no campo, os alunos convivem com a presença de frutas e animais silvestres; é frequente a presença de tucanos nas árvores, na parte externa das escolas.

As características socioculturais permitem destacar que tal contexto deveria compor o conteúdo curricular das escolas localizadas no campo, bem como das escolas do pequeno centro urbano, visto que Cerro Azul é um município com fortes marcas da agricultura, das experiências de trabalho e vida na terra. Como destacamos a partir dos autores estudados, a escola tem o papel de possibilitar aos alunos apropriação do conhecimento produzido pela humanidade a partir da sua prática social, conforme a pedagogia histórico-crítica, transformando os conceitos espontâneos, que compõem seu repertório de experiência de vida, em conceitos científicos. Quando a escola não estabelece relação com a realidade dos alunos, deixa de permitir que o aluno se instrumentalize para poder ler, compreender e transformar a própria condição de existência.

Passaremos a analisar a forma como se constitui o processo de ensino e aprendizagem nas escolas pesquisadas, como consequência dos determinantes internos e externos explicitados.

5.3 O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM: DO PLANEJAMENTO À SALA DE AULA

⁶¹ Segundo relato do professor da Escola R. M. de Guaraípos, o meeiro para formar um laranjal de 3000 alqueires paga, mais ou menos R\$3000,00 por ano pelo aluguel da terra; mas o produto da colheita é todo seu.

⁶² Também segundo relato do professor da Escola R. M. de Guaraípos o foro, é o regime por meio do qual o agricultor paga uma porcentagem de tudo o que produz para o proprietário do terreno.

Para a apreensão do processo de ensino e aprendizagem dos alunos da Escola Rural Municipal de Guaraipos e da Escola Rural Municipal de Bocaina, percorreremos uma linha de pensamento que nos conduz dos sujeitos à materialidade do ensino.

5.3.1 Educandos e educadores

Os alunos que frequentam a Escola R. M. de Bocaina são moradores de três comunidades: Ribeirão do João Gordo, Pedro Lousa e Quebrada Funda. O termo “bocaina” se refere à depressão em um vale, o que caracteriza o espaço geográfico de localização da escola. Destacamos a predominância de parentes de uma mesma família entre os alunos da escola, os quais de um modo geral, são filhos de agricultores. A maioria dos pais, conforme informou a professora, são analfabetos, trabalham na lavoura e no corte do pinus. Alguns alunos também ajudavam os pais na lavoura, situação alterada pelo Conselho Tutelar, que segundo a professora, proibiu a participação das crianças na colheita da laranja. Outra observação importante da professora alerta para o fato de que muitas famílias, embora morem no campo, não trabalham mais na agricultura, o que indica a expansão do trabalho assalariado.

Os alunos da Escola R. M. de Guaraipos também são filhos de agricultores, moram próximo à escola e muitos pertencem a uma mesma família. A escola está situada à margem da rodovia, o que propicia aos alunos maior interação com pessoas de outros municípios, em razão de melhores condições de acesso. Os alunos residem muito próximo das plantações de tangerina e pinos.

FIGURA 19 – OS ALUNOS



FONTE: A autora, 2015.

A professora da Escola M. R. de Bocaina tem graduação em Magistério e Normal Superior, ambos realizados na modalidade à distância. Para concluir sua graduação, necessitou de complementação da formação do magistério, que foi realizada pela EAD da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Tem especialização em psicopedagogia, também cursada à distância. Iniciou a docência em 1995, após ter passado no concurso para o cargo de professora no município de Cerro Azul, sendo lotada na Escola Rural Municipal de Bocaina, na docência de uma turma multisseriada, composta de alunos matriculados do 1º ao 5º ano, onde permaneceu durante 8 anos. Posteriormente foi transferida para a sede do município, passando a trabalhar no Projeto Piá como educadora, durante 4 anos. Atuou na Escola Rural Municipal de Bocaina de 1995 até 2002; retornando em 2012, onde permanece até hoje. Quanto à formação continuada, participou do Programa Escola Ativa, letramento em Português, letramento em Matemática e do PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa). Segundo avaliação da professora, o material enviado pelo Programa Escola Ativa foi excelente, como também a formação foi boa porque trabalhou com a realidade do campo. O município ofertou a capacitação oferecida pelo SEBRAE, a qual não pode participar, mas diz que considera um trabalho bom. Afirma que *“todo curso é bom, mas a gente*

tem que saber filtrar. Você reflete, começa a se sentir professora, tocam em assuntos, erros que a gente comete”.

Quanto ao professor da Escola R.M. de Guaraipos, também tem graduação em Pedagogia pela Faculdade Vizinhança Vale do Iguaçu (VIZIVALI)⁶³, mas não realizou a complementação para validar seu diploma. Segundo seu relato, perdeu a oportunidade oferecida aos professores do município e aguarda nova chance. Com relação à experiência profissional, atua há 25 anos como professor e ministrou aulas em quatro diferentes escolas multisseriadas, sendo que três delas foram desativadas, em função da diminuição do número de alunos. Atualmente trabalha também, no período da tarde, em uma turma de 2º ano, numa escola do centro urbano. Veio para a Escola R. M. de Guaraipos por solicitação da pedagoga da Secretaria de Educação municipal, para substituir a professora que se aposentou. Afirmou que ninguém queria vir para esta escola e que aceitou porque recebeu uma ajuda de custo para a gasolina, pois percorre 16 km de motocicleta para conseguir lecionar nas duas escolas. Sua vinda à Escola R. M. de Guaraipos foi permeada pela expectativa da aceitação da comunidade. Nos primeiros dias de aula, alguns pais vieram indagar sobre sua formação e experiência; na conversa com os pais declarou que a porta da sala estava aberta para recebe-los quando precisassem. Acredita que a comunidade gostou do seu trabalho.

5.3.2 A sala de aula

A organização da sala de aula reflete a preocupação do professor com a condução do processo educativo, como também evidencia quais concepções teóricas orientam seu trabalho. As duas escolas apresentam espaços diferenciados, que refletem concepções de aluno, de escola e de ensino distintas, inerentes a formações acadêmicas e experiências profissionais de cada docente.

⁶³ “Programa de Capacitação para a Docência dos anos iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Infantil, destinado a professores da rede estadual de ensino, que autorizava os docentes a atuar com um certificado para a progressão de carreira, sem necessitar de formação em Pedagogia. Essa capacitação, entretanto, não foi reconhecida pela esfera federal, que determinou a obrigatoriedade do curso de Pedagogia. Como a Vizivali não tinha autorização para validar diplomas, os profissionais que tinham apenas o certificado não puderam atuar em docência. A grade curricular da faculdade tinha carga de 2.890 horas - aproximadamente 2,5 anos de duração. Em 2011, a Secretaria de Estado de Educação (SEED) anunciou uma parceria com universidades, para oferecer um curso à distância de validação dos diplomas para os professores prejudicados”. <http://g1.globo.com/pr/parana/noticia/2014/02>. Acesso jan 2017

FIGURA 20 – SALA DE AULA NA ESCOLA DE GUARAIPÓS



FONTE: A autora, 2015.

A figura acima apresenta a sala de aula da Escola R. M. de Guaraipós: o quadro está dividido em três partes e, em cada parte foi desenvolvida uma atividade relacionada a cada ano: 1º, 2º e 3º. O professor entende que assim vai conseguir dar conta do conteúdo proposto pela Secretaria de Educação municipal. O professor relata a dificuldade de trabalhar com as turmas multisseriadas, mas que recebeu orientação segundo a mesma forma que conduz o processo educativo na escola urbana.

No período da tarde, que funciona na mesma escola, há outra perspectiva de trabalho pedagógico: a professora relatou que procura trabalhar com a realidade dos alunos, com aquilo que tem significado para eles; também desenvolve algumas aulas aproveitando aspectos do entorno da escola; costuma sair com os alunos observando a natureza e relacionando as observações dos alunos com os conteúdos acadêmicos. Na sala de aula, pudemos presenciar vários materiais desenvolvidos pelos alunos com a orientação da professora mencionada, conforme quadro abaixo.

FIGURA 21 – ATIVIDADES ESCOLARES



FONTE: A autora, 2015.

Nas ilustrações observamos o trabalho com conceitos matemáticos, denotando a utilização de materiais concretos elaborados pelos alunos; há uma preocupação com o significado das aprendizagens.

Quanto à organização da sala de aula na Escola R. M. de Bocaina, a professora apresentou preocupação em colocar cartazes, pois afirma que são recursos que auxiliam os alunos a se apropriarem dos conhecimentos apresentados nas aulas. Indicou cada material confeccionado, relatando o objetivo e o processo de confecção. *“Vi tanta sala de aula diferente, quero mudar tudo... fazer um painel com o Chico Bento para eles pintarem. Minha sala está muito poluída, preciso organizar melhor. Não tenho tempo”*.

FIGURA 22 – SALA DE AULA NA ESCOLA DE BOCAINA

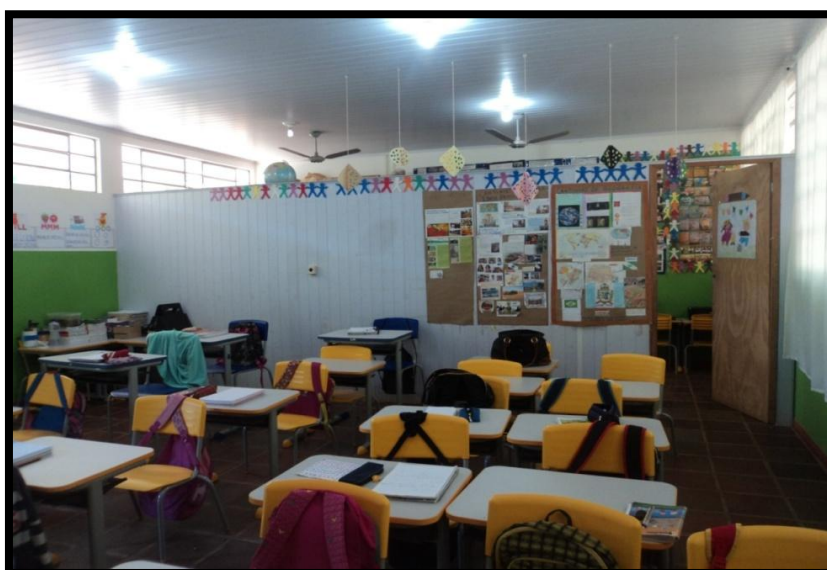


FONTE: A autora, 2015.

Nas paredes, os cartazes apresentam letras, números e, também, há muitos desenhos com finalidade decorativa; a professora tem muitas revistas de artes e as utiliza para confeccionar os objetos decorativos que aparecem na sala de aula.

Na parede, que divide a sala da biblioteca, aparecem muitas produções dos alunos, fotos dos alunos e das festas realizadas na escola.

FIGURA 23 – ORGANIZAÇÃO DA SALA NA ESCOLA DE BOCAINA



FONTE: A autora, 2016.

A professora, em 2016, desenvolveu o projeto POEMA, e junto com os alunos escreveu alguns poemas nas paredes externas da escola, para que pais, alunos e

toda a comunidade pudessem ler. Também desenvolveu o projeto Maquetes, em que cada aluno construiu a réplica da sua casa, utilizando a internet como fonte de pesquisa.

FIGURA 24 – PROJETO POEMAS



FONTE: A autora, 2016.

Os poemas selecionados pela professora referem-se à músicas e frases de autores populares, tem como tema o amor e estão associados a imagens da natureza. Numa das paredes a professora prestou homenagem a uma moradora da comunidade que ajudava muito a escola e que havia falecido recentemente. A professora também relatou que muitas pessoas que chegavam na escola paravam

para ler os poemas, desde o motorista do ônibus escolar até pais e parentes dos alunos; estas pessoas apoiaram a iniciativa da professora.

5.3.3 O material didático

Para a Escola R. M. de Bocaina, no ano de 2016, foram enviados alguns exemplares dos livros do PNLD Campo, ou seja, a coleção Girassol. Quanto aos cadernos dos alunos, a professora considera um documento importante sobre o desenvolvimento dos alunos, e os incentiva a manuseá-lo com capricho e muito cuidado; incentiva a utilização de desenhos e imagens coloridas. Apresentou os cadernos dos alunos com muito orgulho.

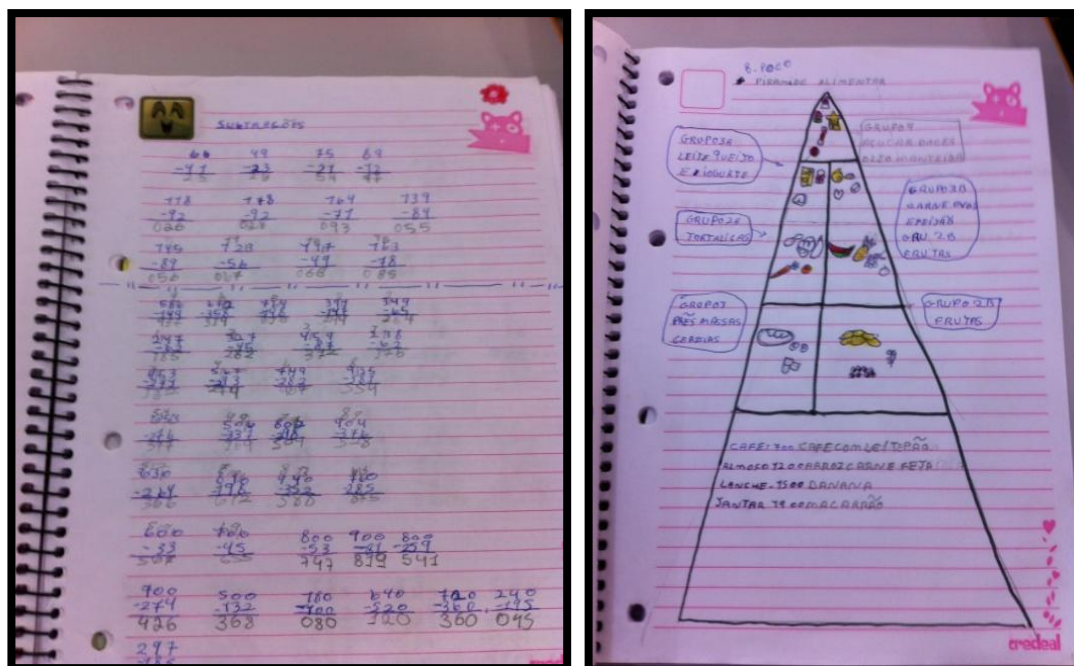
Conforme Lopes (2008), o caderno escolar traz marcas de quem ensina e de quem aprende.

As anotações presentes nas folhas do caderno se encontram no entremeio das atividades de ensino e aprendizagem e sua ordenação temporal registra um período letivo revelador das interações entre professor e alunos. Desse modo, cadernos escolares “falam” de práticas relativas ao discurso escolar, já que seu conteúdo representa um saber produzido na escola.

Quais marcas podemos observar nos cadernos dos alunos das escolas pesquisadas? Conforme destaca Lopes (2008), aprender a usar um caderno requer mais do que a aprendizagem da escrita. Ele requer a aprendizagem de determinadas normas gráficas, a saber: colocar o cabeçalho, data, obedecer a sequência das folhas agrupadas, o uso de letras maiúsculas e minúsculas, o respeito às margens.

Apresentamos, a seguir, páginas de um caderno de uma das alunas da Escola R. M. de Bocaina.

FIGURA 25 – CADERNO DE ALUNO I



FONTE: A autora, 2015.

No caderno aparecem atividades sobre operações matemáticas. As operações foram realizadas pelos alunos individualmente no próprio caderno e, depois, a correção foi realizada no quadro de giz. Podemos destacar que a professora acredita na necessidade de repetição da atividade como forma de apropriação do conhecimento. Conforme Vigotski (2010, p. 513) “todo o desenvolvimento e aprendizagem da criança se baseiam em que, orientada, ela pode aprender, tornar-se mais inteligente não só através do treino [...]”.

A outra atividade apresenta uma aula sobre pirâmide alimentar, que foi trabalhada primeiro oralmente, segundo relato da professora. A forma como as atividades são apresentadas nos possibilitam pensar que os conteúdos escolares devem ter significado para o aluno, devem ter relação com sua vida.

Conforme Pistrak (2000, p.119) “na escola devemos ensinar apenas o que pode ser útil mais tarde. Isto não quer dizer que neguemos a necessidade de fornecer conhecimentos científicos [...] devemos oferecê-lo de uma forma mais científica[...]”

E como isto pode ser efetivado nas escolas multisseriadas localizadas no campo? Conforme Vigotski, os alunos ao ingressarem na escola, trazem um repertório de conhecimentos cotidianos ou, conforme o autor, conceitos

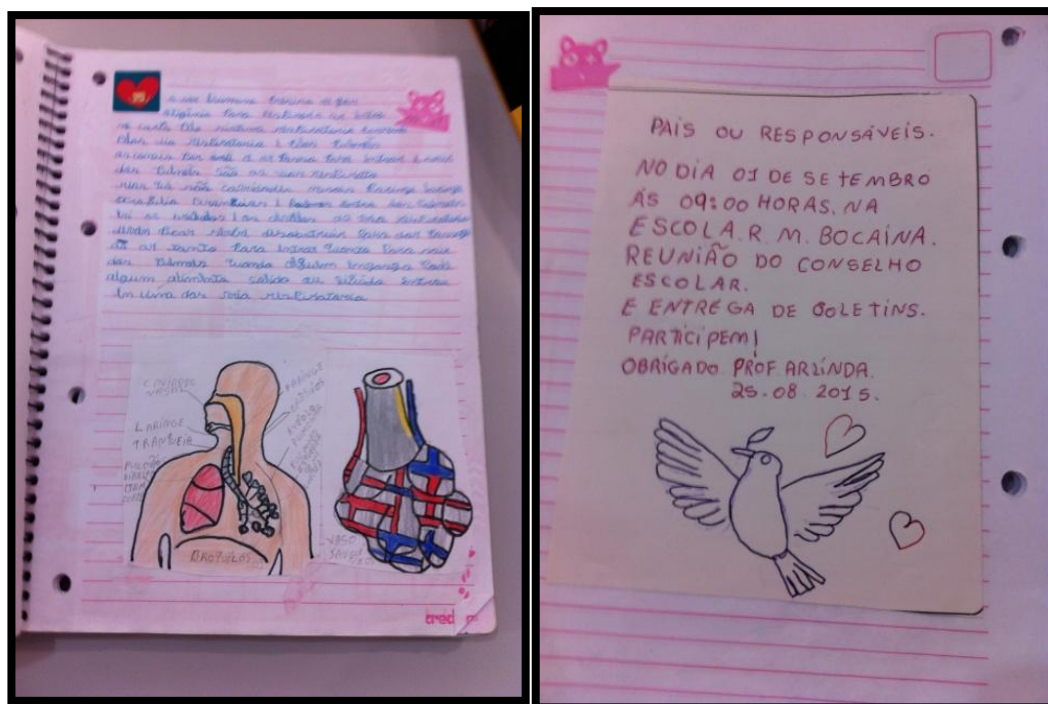
espontâneos. Os conceitos espontâneos precisam ser considerados no contexto escolar porque servem de alicerce para a apropriação dos conceitos científicos.

Os conceitos espontâneos se desenvolvem não sem a ajuda do adulto, ou seja, desenvolvem-se de cima para baixo e de baixo para cima. Porque a aprendizagem não começa apenas na idade escolar. Quando a criança pergunta “Por que?” e o adulto lhe responde, quando ela escuta histórias contadas por um adulto ou outras crianças, ela está de fato aprendendo. Entretanto, o conceito científico não começa e não surge de algo desconhecido. Por exemplo, na aula a criança ouve falar de água ou gelo, antes ela já sabia alguma coisa a respeito (VIGOTSKI, 201, p. 525).

Há uma diferença fundamental na construção dos conceitos espontâneos e dos conceitos científicos, que correspondem à capacidade de formação da consciência (pensamento em ação). Ao utilizar o conceito espontâneo, a criança o utiliza involuntariamente, no entanto, o conceito científico depende de uma ação voluntária do pensamento, de uma conscientização. Como exemplo, podemos destacar o fato da criança utilizar determinadas palavras, como por exemplo, “professora”, “escola”, entre outras, que correspondem ao uso cotidiano, mas não consegue explicar seu significado, que implica em formular conceitos explicativos sobre os objetos conhecidos.

Segundo Vigotski (2007), o processo de aprendizagem ocorre primeiro numa esfera externa, numa relação interpsicológica, para posteriormente acontecer numa dimensão intrapsicológica. Assim, os alunos aprendem na interação com os outros, com o professor, articulando a diversidade de conhecimentos e de informações; portanto, quando o professor não possibilita as interações a aprendizagem pode ficar comprometida

FIGURA 26 - CADERNO DE ALUNO II



FONTE: própria autora, 2015.

Observamos, na figura acima, as ilustrações sobre uma aula de ciências, relacionada ao aparelho respiratório. Também observamos um recado da professora para a família, mostrando que o caderno serve como uma forma de comunicação com os pais.

Os cadernos revelam que há uma preocupação com o conhecimento, e mostram a preocupação da aluna com o caderno, mas também apresentam particularidades da professora.

A atividade docente em sala de aula também está sujeita às influências das experiências individuais que ocorrem na relação interpessoal de professores e alunos. Está sujeita, ainda, aos condicionantes afetivos e sociais que mobilizam um repertório originado da forma como cada um interioriza e se relaciona com a diversidade cultural e pessoal. É importante acrescentar que a multiplicidade de saberes presentes na formação de cada um dos educadores pode revelar singularidades de sua história pessoal e profissional (LOPES, 2008, p. 191).

Nos cadernos podemos observar a organização dos conteúdos como também a preocupação dos professores quanto ao desenvolvimento da aprendizagem dos alunos.

5.3.4 Planejamento

Sobre a escola R.M. de Bocaina, a professora relata que o planejamento é anual, baseado nos conteúdos enviados pela Secretaria de Educação municipal, distribuídos pelos cinco anos iniciais do Ensino Fundamental, os quais vai desenvolvendo nas aulas e anotando no caderno; os conteúdos recebidos servem como base. *“Já tentei trabalhar com todos os conteúdos, não dou conta. A professora acrescenta o depoimento, “Eu nunca paro, organizo o conteúdo dentro da sala de aula, ensino o que eu percebi que eles não aprenderam. Antes eu vinha com tudo pronto e entrava em pânico. Parto do diagnóstico da sala de aula, o que estão aprendendo, o que precisam aprender e organizo por semana”.*

Para organizar as aulas a professora utiliza como recursos: o livro didático, revistas, ábaco, material dourado, jogos; usa também o espaço fora da sala de aula, o campo. Como exemplo, citou a paisagem para trabalhar o relevo; as folhas das árvores para trabalhar texturas. Há também um trabalho com valores, tais como: convivência, companheirismo, cidadania, como se relacionar, o respeito a regras.

O professor da Escola R. M.de Guaraipos relatou que na escola da sede do município, onde trabalha à tarde, a realidade é outra. A merenda é diferente, há alunos que vão sem comer, pois a escola se localiza perto de uma favela. No entanto, afirma que trabalha o mesmo conteúdo nas duas escolas, só muda quando vai trabalhar o tema “agricultura”. Trabalha seguindo os mesmos livros, diz que segue o livro Buriti, não utiliza o livro didático indicado para as escolas localizadas no campo, embora tenha exemplares na escola. Com relação ao planejamento, informa que os conteúdos são encaminhados pela Secretaria de Educação municipal, divididos em séries; organiza no seu diário, registrando as atividades que vai trabalhar. Não conhece o projeto político pedagógico da Escola R. M.de Guaraipos, pois não tem nenhum exemplar na escola. Trabalha algumas atividades do Programa AGRINHO⁶⁴, mas afirma que alguns conteúdos não têm relação com a

⁶⁴ O projeto AGRINHO consiste num programa destinado às escolas no meio rural, “resultado da parceria entre o SENAR-PR, FAEP, o governo do Estado do Paraná, mediante as Secretarias de Estado da Educação, da Justiça e da Cidadania, do Meio Ambiente e Recursos Hídricos, da Agricultura e do Abastecimento, os municípios paranaenses e diversas empresas e instituições públicas e privadas”. No entanto, o programa tem sido contestado pelos movimentos sociais, pois difundem uma visão equivocada quanto à sustentabilidade no meio rural, valorizando o uso de agrotóxicos, a favor do agronegócio em contraposição a agricultura familiar. Disponível em: <http://www.agrinho.com.br>. Acesso em jan 2017.

realidade da escola e dos alunos. Sobre a Educação do Campo, disse que já ouviu falar quando iniciou suas aulas na escola e que ficou preocupado, até solicitou orientação à equipe pedagógica da Secretaria de Educação municipal. No entanto, foi informado que o conteúdo trabalhado na escola é o mesmo da escola da sede do município. O professor entende que na escola do campo deve-se levar os alunos na plantação, trabalhar os conteúdos que são utilizados no campo, não somente alfabetização, *tem que ser diferente*. Não concorda com as turmas multisseriadas; “*se a gente pudesse acabar com a multisseriada seria bom*”.

5.3.5 Relação Pedagógica

A partir das pesquisas de campo realizadas no município foi possível inferir sobre a relação pedagógica estabelecida nas duas escolas, sempre levando em conta quem são os sujeitos do processo.

Conforme a psicologia histórico-cultural, todas as relações que o homem estabelece no mundo são relações mediadas, seja por instrumentos ou pelos signos. Tais relações em sala de aula têm o objetivo de provocar novas aprendizagens e consequentemente gerar o desenvolvimento de conceitos e de funções cerebrais essencialmente humanas.

Como isto vem acontecendo nas escolas pesquisadas? Constatamos numa das escolas investigadas que a professora faz interferências utilizando os recursos que dispõe, e também busca estabelecer uma relação com a vida cotidiana dos alunos. Entendemos que o que faz parte da vida cotidiana do homem, como aponta Heller (2008), é a organização do trabalho, da vida pessoal, as formas de lazer, as atividades sociais e as formas de interação. Mas, não podemos esquecer que as experiências cotidianas estão associadas à classe social à qual o sujeito pertence.

O homem nasce já inserido em sua cotidianidade. O amadurecimento do homem significa, em qualquer sociedade, que o *indivíduo adquire todas as habilidades para a vida cotidiana da sociedade* (camada social) *em questão*. É adulto quem é capaz de viver por si mesmo a sua cotidianidade. [...] o homem aprende no grupo os elementos de sua cotidianidade (HELLER, 2008, p. 34 – grifo do autor).

As relações estabelecidas pela professora consistem em relacionar aquilo que está sendo apresentado em sala de aula com a realidade mais próxima. Como exemplo, citamos o projeto com Maquetes, que discutiu com os alunos as diferentes formas de moradia. A pedagogia histórico-crítica, também nosso referencial teórico, destaca que o ponto de partida é a prática social do aluno, no sentido de ser problematizada, de levantar questões a partir das formas de viver a cotidianidade, para poder pensar o singular na dimensão do universal. Quando a professora alerta que as pessoas vivem no campo, mas não trabalham mais no campo, quantas questões podem ser listadas para conversar com os alunos.

Segundo Saviani (2016, p.22)

[...] assumir essa orientação pedagógica na atividade educativa significa ter presente o modo como está estruturada a sociedade atual no interior da qual os educandos nasceram. Cabe, portanto, educá-los para viver nessa sociedade, o que implica conhecê-la o mais profundamente possível. E conhecer significa não apenas deter informações, mas compreender as relações, compreender as determinações que se ocultam sob as aparências dos fenômenos que se manifestam empiricamente à nossa percepção. Conhecer implica, então, captar o movimento que nos permite entender como nasceu essa sociedade, de onde ela surgiu, como se encontra estruturada, quais as contradições que a movem [...]

Na outra escola, diferentemente da primeira, observamos que as intervenções são tímidas, características de uma relação pouco confortável, em que o professor não se sente protagonista para discutir a prática social dos alunos. Há uma prática orientada por uma concepção de educação rural, de certa forma, reforçada pela gestão da Secretaria de Educação do município, quando esta declara ao professor que é para conduzir o ensino da mesma forma nas duas escolas que trabalha: do campo e da sede do município.

Para Saviani (2016, p.23), uma educação transformadora “só poderá cumprir o seu papel, se os professores previamente compreenderem a historicidade do mundo atual, capacitando-se a identificar os componentes educativos nele albergados”. Em contrapartida, acabaram por reproduzir uma prática orientada por uma educação alienante e conservadora.

O trabalho pedagógico, conforme Saviani (2016, p. 23) deve orientar-se no sentido de propiciar aos educandos a apropriação “das objetivações humanas nas suas formas mais desenvolvidas representadas pelos conceitos científicos[...]”.

5.4 O CAMPO COMO CONTEÚDO PARA A FORMAÇÃO DOS CONHECIMENTOS CIENTÍFICOS

Para a condução do processo educativo nas escolas multisseriadas localizadas no campo, os determinantes externos e internos do processo ensino aprendizagem necessitam ser considerados com relação à elaboração de uma nova forma de conduzir o processo educativo nesses contextos.

Vimos, segundo Saviani (2016) e, também, conforme os estudiosos da pedagogia histórico-cultural, que o papel da escola é possibilitar ao aluno o acesso aos conhecimentos científicos historicamente construídos pela humanidade. Em consonância, ainda, com a psicologia histórico-cultural, reafirmamos os fundamentos que seus teóricos defendem: é a partir da sistematização do conhecimento que o homem desenvolve a capacidade de abstração, que se reflete na formação das funções psicológicas superiores. Corroboramos com relação a essa afirmação de que não é qualquer metodologia pedagógica, nem qualquer conhecimento que vai resultar na formação de processos mais complexos de pensamento, nem gerar desenvolvimento nos alunos. Para que isto ocorra, devemos pensar em uma ação educativa que tome como ponto de partida os conceitos espontâneos dos alunos e a presença das mediações capazes de provocar neles a apropriação do conhecimento historicamente construído pela humanidade.

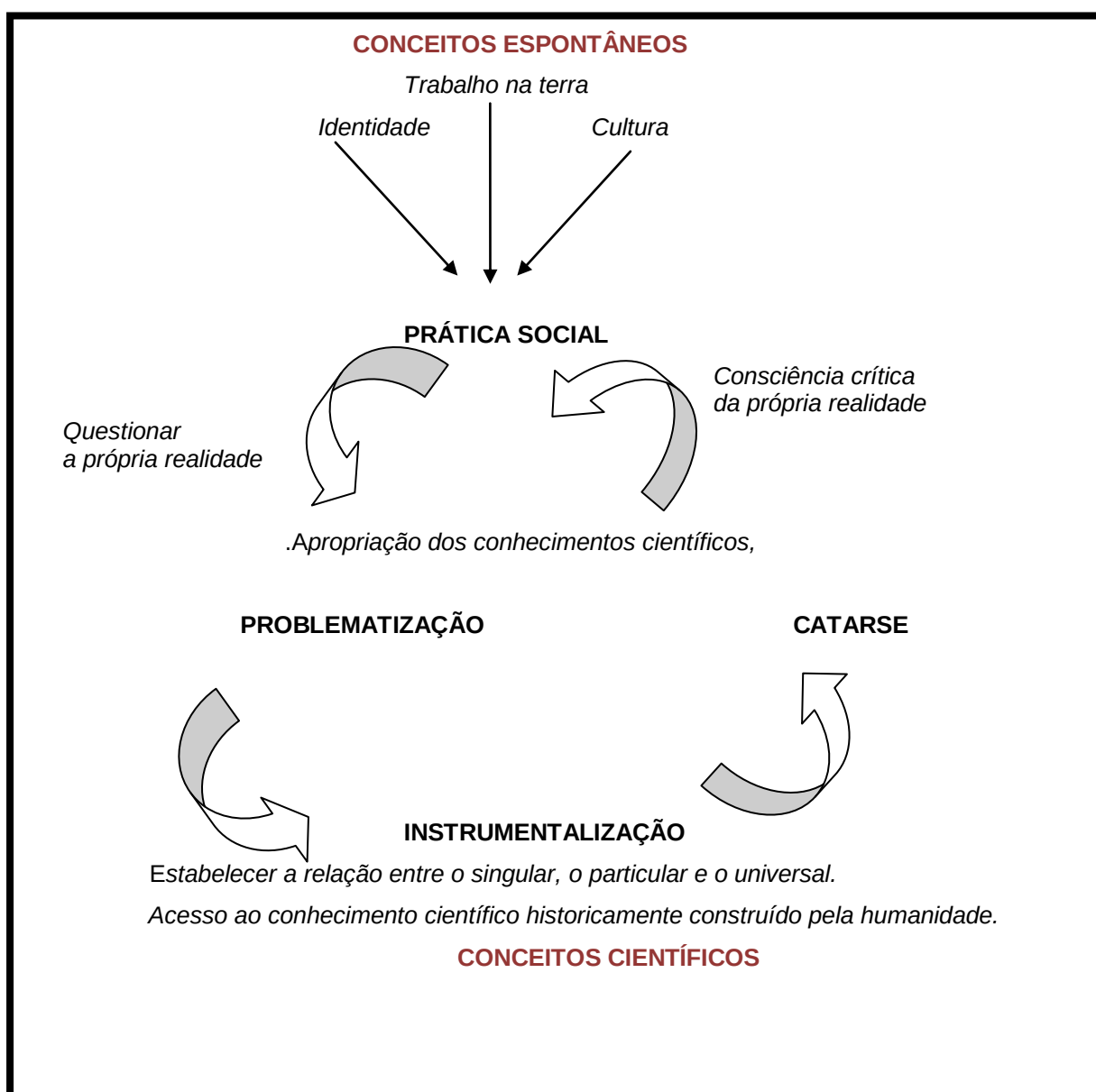
Segundo Saviani (2016), o professor deve partir da prática social do aluno, problematizá-la para que ele pense sobre a própria condição de vida. Na sequência, instrumentalizá-los mediante fundamentação teórica, porque entendemos que o conhecimento é a ferramenta que irá permitir a compreensão do mundo e da própria realidade para, então, realizar a catarse, isto é, a incorporação dos instrumentos culturais, que se tornaram elementos ativos de transformação social. Por último, voltar à prática social mediante a síntese construída, como resultado da mediação do professor. A mediação do professor depende dos conhecimentos científicos, que ele domina em decorrência de seu processo de formação inicial e continuada.

Nas escolas pesquisadas no município de Cerro Azul, a prática social dos alunos está relacionada à vida no campo, na relação com a terra e no contato com a natureza. Há uma dicotomia bem marcada entre estudar no campo e na cidade, pois há uma visão negativa e preconceituosa sobre o campo. No município pesquisado, o campo é o lugar do agronegócio, conseqüentemente conduz o agricultor a buscar o

trabalho assalariado, desvinculando-o do trabalho na agricultura. É a marca da sociedade organizada no modo de produção capitalista, a qual vai na contramão de uma educação emancipadora. Em contrapartida, defendemos uma educação voltada para a formação humana.

Pensando nos momentos da prática pedagógica, apontados por Saviani procuramos estabelecer algumas relações com a nossa pesquisa.

FIGURA 27 – PRÁTICA PEDAGÓGICA



FONTE: a própria autora, 2016.

Conforme Saviani (2016, p. 17), os indivíduos não vêm ao mundo com características especificamente humanas, mas é a educação que vai “produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”.

Ao nascer, a criança se insere num contexto que é produto histórico construído pelas gerações passadas. Para Saviani (2016, p. 17), a criança

[...] nasce predeterminada pelo meio cultural representado por um meio humano constituído com sua língua, seus costumes, sua moralidade, suas expressões artísticas, sua religião, sua organização econômica e política, sua história específica. E ela se encaixa nesse conjunto, é influenciada por ele, depende dele.

Tal contexto é responsável pelo repertório de conhecimentos e experiências que as crianças acumulam durante sua vida. No campo, as crianças têm contato com a terra, desenvolvem uma forma específica de viver o tempo e as relações com as pessoas. Aprendem a observar a natureza e estabelecem com ela um vínculo mais estreito que as crianças dos centros urbanos. No campo, as crianças conhecem as mudanças climáticas a partir da observação do que acontece com as plantações, desenvolvem conhecimento sobre os animais; conhecimentos que, ao serem contemplados no currículo escolar, podem contribuir na apropriação do conhecimento científico, porque permitem atribuir significado ao conteúdo escolar.

Conforme a pedagogia histórico-crítica, a educação é entendida “como uma atividade mediadora no interior da prática social global”. Portanto, a escola deve abordar a forma como a sociedade está estruturada; devendo educar os alunos para atuar socialmente, conhecendo aprofundadamente as relações, “as determinações que se ocultam sob as aparências dos fenômenos que se manifestam empiricamente à nossa percepção” (SAVIANI, 2016, p. 22).

Mas, para que a função educativa, conforme as reflexões apresentadas, se efetive, depende de professores preparados, “capazes de compreenderem a historicidade do mundo atual, capacitando-se a identificar os componentes educativos nele albergados” (SAVIANI, 2016, p. 23).

A pedagogia histórico-crítica, pautada no materialismo histórico dialético, defende a compreensão da “sociedade como composta por elementos diferentes, permeada por contradições compondo uma mesma unidade[...]”. Cabe à educação

questionar a fragmentação da sociedade, entendendo-a como “a união dos contrários, síntese das múltiplas determinações” (ORSO, 2016, p. 98).

A Pedagogia Histórico-Crítica não se reduz a uma metodologia, nem a uma didática, ainda que também pressuponha uma metodologia e uma didática. Mas ela é muito mais do que isso. É uma concepção de educação, de conhecimento, de homem e de sociedade. Trata-se de uma Teoria Pedagógica Transformadora, de uma Teoria Pedagógica Revolucionária, cujo objetivo é a transformação radical e profunda da sociedade (ORSO, 2016, p. 106).

Por conseguinte, evidenciamos que a pedagogia histórico-crítica vai ao encontro dos princípios da Educação do Campo, porque defende que os sujeitos do campo devem ter acesso ao conhecimento científico historicamente construído, a fim de empoderá-los para compreender e contribuir na transformação da sociedade. O conhecimento necessário aos professores para alcançar o objetivo de propiciar aos alunos o acesso ao conhecimento científico, certa forma não tem chegado até eles frente a precariedade dos cursos de formação de docentes.

Orso (2016, p. 108-109) afirma que, para atuar segundo a pedagogia histórico-crítica, algumas condições são indispensáveis. Primeiro, é necessário o domínio dos conteúdos escolares; também é imprescindível o domínio teórico da própria pedagogia histórico-crítica; do mesmo modo, o conhecimento do método materialista histórico-dialético e o conhecimento sobre o funcionamento da sociedade; ao mesmo tempo pensar num “projeto claro, intencional, consciente, crítico, planejado e sistemático de educação”; por fim, um compromisso com a transformação da sociedade numa perspectiva revolucionária.

,No seminário com professores de escolas multisseriadas, realizado em 28 de julho de 2016, no município de Tijucas do Sul, foi problematizada a prática pedagógica das escolas. Quatorze professoras responderam a um questionário (apêndice 8) com questões relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem em escolas multisseriadas.

Ao abordar a organização do trabalho em sala de aula as professoras mencionaram a relevância de algumas questões: a organização por ciclos de aprendizagem; a escolha de temas que envolvam a turma toda sem divisão por

séries; a utilização de sequência didática; a interdisciplinaridade e a presença de atividades lúdicas.

Quando questionadas sobre o contexto heterogêneo como facilitador ou como obstáculo à aprendizagem, houve diferenças nas respostas: enquanto algumas afirmaram não ter dificuldades, outras afirmaram que é muito difícil trabalhar com turmas multisseriadas. Dentre os entraves encontrados, apontaram a falta de material didático específico, a presença de crianças com laudo médico.

As professoras, que consideraram as escolas multisseriadas como ambiente facilitador do processo de ensino e aprendizagem, justificaram que a aprendizagem se dá de forma abrangente e que depende muito de como o professor conduz seu trabalho. Destacaram que a maior dificuldade está na formação do professor, o qual deve ter muito conhecimento, de modo a dominar os conceitos pertinentes ao conteúdo a ser ensinado; conhecer a realidade dos alunos para poder problematizar sua realidade.

Partindo das análises realizadas concluímos que:

- 1- A lógica seriada, na condução do processo educativo nas escolas multisseriadas, é um obstáculo ao desenvolvimento da forma da escola que se organiza a partir da concepção de salas heterogêneas e não multisseriadas.
- 2- A construção coletiva do projeto político pedagógico das escolas com a participação de toda comunidade escolar contribui para o trabalho dos professores (as) porque juntos (as) podem refletir sobre a situação em que se encontra a escola e sobre a que escola querem construir, que alunos desejam formar.
- 3- A necessidade de políticas de formação de professores que capacitem para o trabalho docente nas escolas heterogêneas a fim de potencializar as aprendizagens, superando o analfabetismo e a defasagem idade/série.
- 4- A possibilidade de um processo educativo que considere os conceitos espontâneos dos alunos e, por meio da mediação docente e do conhecimento, possibilite sua transformação em conceitos científicos.
- 5- A formação de conceitos científicos assegura o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e permite aos sujeitos tomar consciência do mundo e da sociedade da qual fazem parte.

- 6- A apropriação de conhecimentos científicos instrumentaliza e empodera os sujeitos para lutar pela transformação da própria realidade.
- 7- Os postulados da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural defendem o desenvolvimento de uma consciência crítica da sociedade de classes e o engajamento na luta por outra organização societária. O conhecimento retira os sujeitos da alienação quando possibilita o desenvolvimento da consciência sobre a ação transformadora.

Segundo Martins (2016, p. 67), “a formação de conceitos acompanha a inserção social do sujeito, ela possui uma “história”, em razão da qual eles avançam de representações sensoriais, práticas e imediatas para representações abstratas, teóricas e mediadas”.

A formação de conceitos representa o processo de passagem dos conceitos espontâneos aos científicos, os quais se formam na “tensão problematizadora de uma vasta gama de atividades que colocam o pensamento em curso”, e que dependem de “ações didáticas específicas”. Cabe à educação escolar a responsabilidade pelo ensino dos conceitos científicos, condição necessária ao processo de humanização do psiquismo (MARTINS, 2016, p. 67).

São muitos os elementos que interferem na condução das escolas multisseriadas, no entanto, a partir das análises realizadas concluímos que a formação do professor é fator determinante para a otimização do processo de ensino e aprendizagem. Agregada à formação docente está a forma de gestão do município e o desejo político das Secretarias de Educação municipais, que podem facilitar ou dificultar tal processo. Entendemos que, no momento atual, as condições políticas não são favoráveis à continuidade das escolas com classes multisseriadas, tendo a Secretaria de Educação do município de Cerro Azul iniciado o processo de paralisação de algumas unidades, remanejando os alunos para outras escolas.

5.5 TRANSGREDINDO O PARADIGMA SERIADO: PROPOSTAS EDUCATIVAS

Pensando num processo educativo fundamentado na psicologia histórico-cultural e respaldado nos passos da prática pedagógica sugeridos pela pedagogia

histórico-crítica, passamos a refletir sobre algumas propostas que configuraram metodologias transformadoras.

Pistrak, educador à época da Revolução Russa, propõe a transformação da escola a fim de colocá-la a serviço da transformação social. Uma das suas maiores contribuições refere-se ao sistema de complexos.

O sistema de complexos tem por objetivo treinar a criança na análise realidade atual através do método dialético [...] cada disciplina escolar analisa uma parte determinada de uma matéria geral concreta, propondo-se, antes de tudo, a dar ao aluno o domínio dos métodos experimentais próprios das ciências (PISTRAK, 2000, p.151-153).

A defesa de uma escola construída pelos sujeitos é apresentada por Pistrak, que defendia o trabalho coletivo na organização e condução da atividade educativa. Mas, o que o autor propunha como trabalho coletivo implica em primeiro lugar, “a tarefa coletiva do grupo considerado como sendo uma unidade. Cada tarefa pode ser desmembrada, dividida entre vários subgrupos; cada subgrupo faz então seu trabalho, mas tem consciência de que é uma parte do trabalho comum” (PISTRAK, 2000, p. 158). A proposta mencionada tem sido implantada pelo MST nas Escolas Itinerantes, conforme explicitamos anteriormente.

Também Freire (1987, p. 114), com os temas geradores, propôs uma forma transformadora e revolucionária de conduzir o processo educativo. “Investigar o tema gerador é investigar, repitamos, o pensar dos homens referido à realidade, é investigar seu atuar sobre a realidade, que é sua práxis”. A medida que os homens adotam uma visão crítica na investigação da sua temática, aprofundam o conhecimento sobre a sua realidade e se apropriam dela.

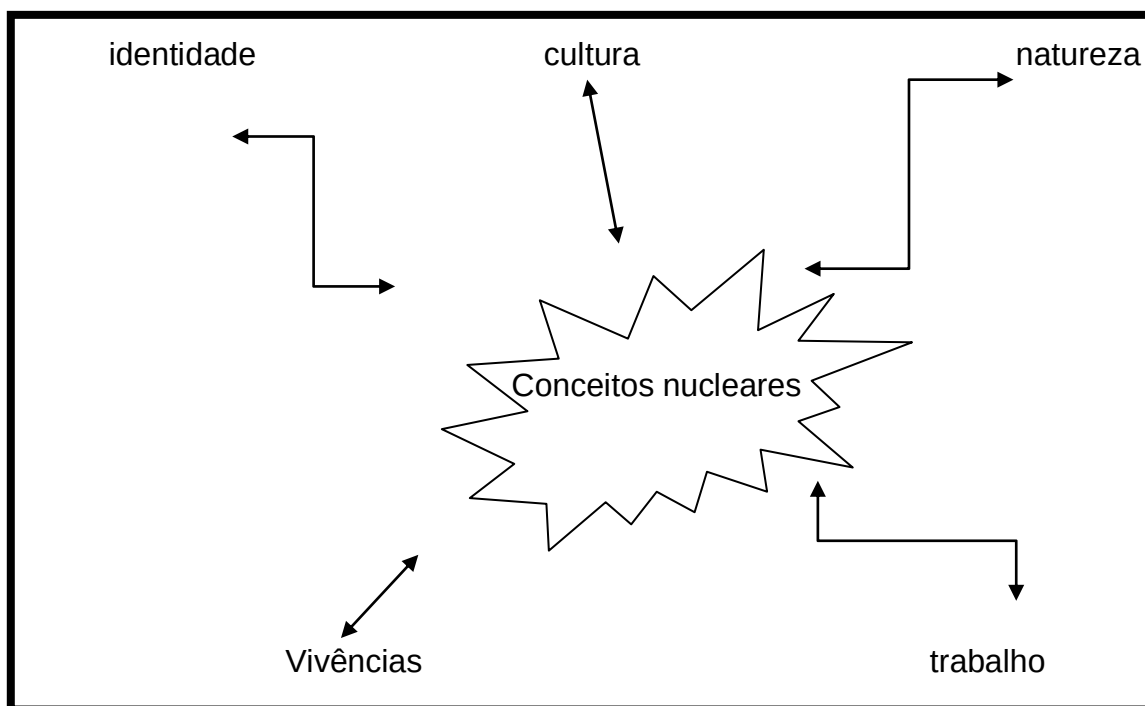
Defendemos o desenvolvimento de um processo educativo que promova a formação de conceitos científicos com os alunos das escolas multisseriadas localizadas no campo, mediante um processo educativo pautado numa concepção de educação crítica e transformadora, que rompa com a lógica seriada e trabalhe com os conteúdos estruturantes relacionados às matrizes pedagógicas: identidade, cultura, trabalho e a vivência da opressão.

A proposta apresentada implica em políticas de formação de professores que possibilitem momentos de estudo coletivos e trocas de experiências, para que os docentes consigam construir processos de mediação para atuar nas classes

heterogêneas, munidos de uma bagagem de conhecimento científico, com uma consciência política sobre os problemas sociais e econômicos da sociedade, pautada no modo de produção capitalista. O desenvolvimento do aluno e, conseqüentemente, a formação das funções psicológicas superiores, não depende de qualquer tipo de mediação, ou de qualquer conteúdo de ensino, mas está articulada aos processos pedagógicos e à definição de conteúdos que permitam acessar o conhecimento sistemático, estabelecendo relações com os conceitos espontâneos, construídos na sua vida cotidiana.

Defendemos uma proposta educativa que parta de conceitos nucleares que estabeleçam a relação com os temas do campo, vinculando-os ao conhecimento universal.

FIGURA 28 - ORGANIZAÇÃO CURRICULAR



FONTE: A própria autora, 2016

Denominamos conteúdos nucleares os conteúdos estruturantes de todo processo educativo. No município de Cerro Azul, conforme relato dos professores, os conteúdos são organizados pela Secretaria de Educação municipal, divididos pelos anos e bimestres. Os conteúdos são organizados por áreas de conhecimento:

Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas (BRASIL, 2013).

Não existem receitas de como trabalhar com as turmas heterogêneas localizadas no campo, mas existem experiências que nos fazem refletir e apresentar algumas questões importantes para a condução do processo de ensino e aprendizagem, na perspectiva de se construir outro formato de escola e, neste caso, uma prática que transgrida a lógica seriada. Por que transgredir a lógica seriada? Porque se trata de uma turma constituída de sujeitos de diferentes níveis de aprendizagem, que, no entanto, compõem um coletivo num mesmo espaço acadêmico. A interação entre os sujeitos deste coletivo permite que alunos ajudem uns aos outros e aprendam e se apropriem dos conhecimentos sem que sejam fragmentados ou organizados por grau de complexidade.

Tomando como referência a atividade desenvolvida pela professora com o projeto das Maquetes, podemos refletir sobre as ações desenvolvidas:

- 1- O planejamento da maquete implicou na necessidade de estabelecer uma sequência de etapas a serem atingidas no decorrer do trabalho e a seleção dos elementos que deveriam ser considerados na elaboração do trabalho.
- 2- A construção das residências, instaladas nas maquetes, permitiu trabalhar vários conceitos matemáticos, a partir das comparações e das problematizações realizadas entre professores e alunos.
- 3- Por fim a exposição dos trabalhos permitiu a análise e observação das diferentes maquetes construídas.

FIGURA 29 - PROJETO MAQUETES



FONTE: a própria autora, 2016.

Mediante o trabalho com projetos, a professora pretendeu potencializar as situações de aprendizagem que envolveram todas as áreas de conhecimento. No entanto, depende da ação pedagógica da professora estabelecer a articulação com os conteúdos curriculares, mediante a relação com o conhecimento científico, que vai emergir das situações de aprendizagem.

Como relacionar os conteúdos estruturantes sobre a prática social com as matrizes da Educação do Campo? Mediante a problematização, a partir de alguns questionamentos:

- 1- Como vivem os alunos e suas famílias?
- 2- Como são suas casas? E por que são construídas desta forma?
- 3- Quanto tempo demanda a construção de uma casa?
- 4- Como vivem as pessoas em outros lugares?
- 5- Por que existem formas diferentes de construções?

Enfim, são várias perguntas que surgem da interação entre educandos e professor (a) para que possam compor o conteúdo curricular, de modo a superar o conteúdo tradicional, alienante e enrijecido. Trata-se, pois do segundo passo proposto pela pedagogia histórico-crítica: “a *problematização*, isto é, o ato de detectar as questões que precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e como a educação poderá encaminhar as devidas soluções”. (SAVIANI, 2016, p. 36).

Os conteúdos devem ser desenvolvidos a partir da realidade social dos alunos, a partir dos conceitos espontâneos que vão mediar o processo de formação dos conceitos científicos, sobre os quais a professora deve estar bem preparada.

No percurso de análise de nosso objeto de pesquisa⁶⁵, o processo de ensino e aprendizagem nas escolas multisseriadas localizadas no campo, constatamos que o potencial de aprendizagem em sala de aula depende da interação dos determinantes externos e internos do processo. Os determinantes configuram-se ora como fatores possibilitadores, enquanto outros funcionam como obstaculizadores, no entanto, há que se pensar na forma como eles se relacionam e impactam as escolas multisseriadas localizadas no campo, no município de Cerro Azul.

Os determinantes obstaculizadores pressionam e controlam as ações da escola num movimento contrário ao estabelecimento do processo educativo emancipatório. Tais determinantes não valorizam o trabalho nas escolas multisseriadas e não contribuem para que o potencial educativo tenha espaço e condições de se consolidar, porque pautados numa concepção de Educação Rural. Negam os saberes do campo e contrapõem a eles os interesses da sociedade capitalista, que atribuem ao campo o lugar do agronegócio, desconsiderando que é lugar de vida e trabalho.

Os determinantes obstaculizadores na conjuntura atual assumem um ritmo acelerado que ameaça a sobrevivência das escolas multisseriadas, se apoiam em uma propaganda negativa das escolas, que além de subestimar o trabalho educativo praticado, coloca a visão do urbano como modelo. No grupo de determinantes agregamos: gestão municipal, formação inicial e continuada de professores, concepção de Educação Rural, programas de governo, planos de carreira, Projeto Político Pedagógico, lógica seriada e material pedagógico.

⁶⁵ Destacamos que nossas análises tiveram inspiração na dissertação de mestrado de Bezerra (2016), que pesquisou sobre o processo de apropriação da política de Educação do Campo por profissionais de uma escola no interior de São Paulo. A autora teve como fundamentação teórica a psicologia histórico-cultural. BEZERRA, D, R. *O processo de apropriação da política de Educação do campo por profissionais de uma escola no interior de São Paulo* (2016). Tese de doutorado. 246 f. Universidade de São Paulo. Ribeirão Preto.

FIGURA 30 - CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO RURAL



FONTE: A autora, 2017.

A gestão municipal não se mostra favorável ao ensino nas escolas multisseriadas, não desenvolve a supervisão das escolas e não presta apoio sistemático voltado as demandas específicas das escolas. Mantém o modelo urbano como ideal e o rural como lugar de atraso.

O conhecimento dos marcos legais da Educação do Campo tem instigado os professores a pensar sobre a situação das escolas, os quais começam se perceber protagonistas da sua docência, a tomar conhecimento dos seus direitos enquanto sujeitos do campo, conseguindo se organizar politicamente para contestar ações da Secretaria de Educação municipal. No entanto, tal determinante tem repercutido negativamente, visto que os gestores municipais ao se sentirem ameaçados pelos princípios defendidos pelo movimento docente, inviabilizam o contato dos professores com os processos de formação continuada relacionados à Educação do Campo. Tentamos em várias oportunidades marcar momentos de estudos dos documentos legais com os professores das escolas localizadas no campo, mas encontramos resistência da equipe da Secretaria de Educação municipal.

Com relação aos cursos de formação continuada, os professores são convocados a participar de um encontro mensal na sede urbana do município, onde são oferecidas palestras com profissionais externos, reuniões para assuntos administrativos e a formação no PNAIC. No entanto, não há momentos de orientações específicas para a condução do trabalho nas escolas rurais, uma vez que a equipe da Secretaria de Educação municipal entende que a condução do ensino deve seguir as mesmas orientações das escolas urbanas.

A dificuldade de apropriação dos princípios da Educação do Campo no município de Cerro Azul é decorrente da concepção de Educação Rural que persiste na forma de abordar a educação escolar. O contexto rural é tratado como lugar de atraso, os professores e os alunos do campo não são considerados como construtores de saberes, a ação dos professores fica subordinada à Secretaria de Educação municipal, a demanda da comunidade é invisibilizada, bem como a especificidade das escolas. Trata-se de um determinante que impede o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem de qualidade.

A manutenção de programas mediante convênios com empresas privadas reforça a concepção de Educação Rural que impera na gestão municipal, uma vez que tais programas favorecem a manutenção de uma educação voltada para os interesses da sociedade capitalista. O programa Agrinho, tão abominado pelos movimentos sociais, ainda está presente no município de Cerro Azul.

Quanto ao plano de carreira dos professores, constatou-se que a proposta anunciada pelo gestor municipal atribui mais benefícios aos professores das escolas urbanas, fato que foi mal recebido pelos professores das escolas rurais, pois reforça a desvalorização da atuação docente no campo.

O projeto político pedagógico, embora represente um documento democrático que garante a autonomia e, portanto, a gestão participativa na escola, representa um obstáculo no município pesquisado, pois foi elaborado a partir de um único modelo para todas as escolas. Conforme os princípios da Educação do Campo, o PPP deve ser construído coletivamente com a participação de toda a comunidade para que se constitua num documento vivo, que represente a formação educativa que a comunidade espera da escola.

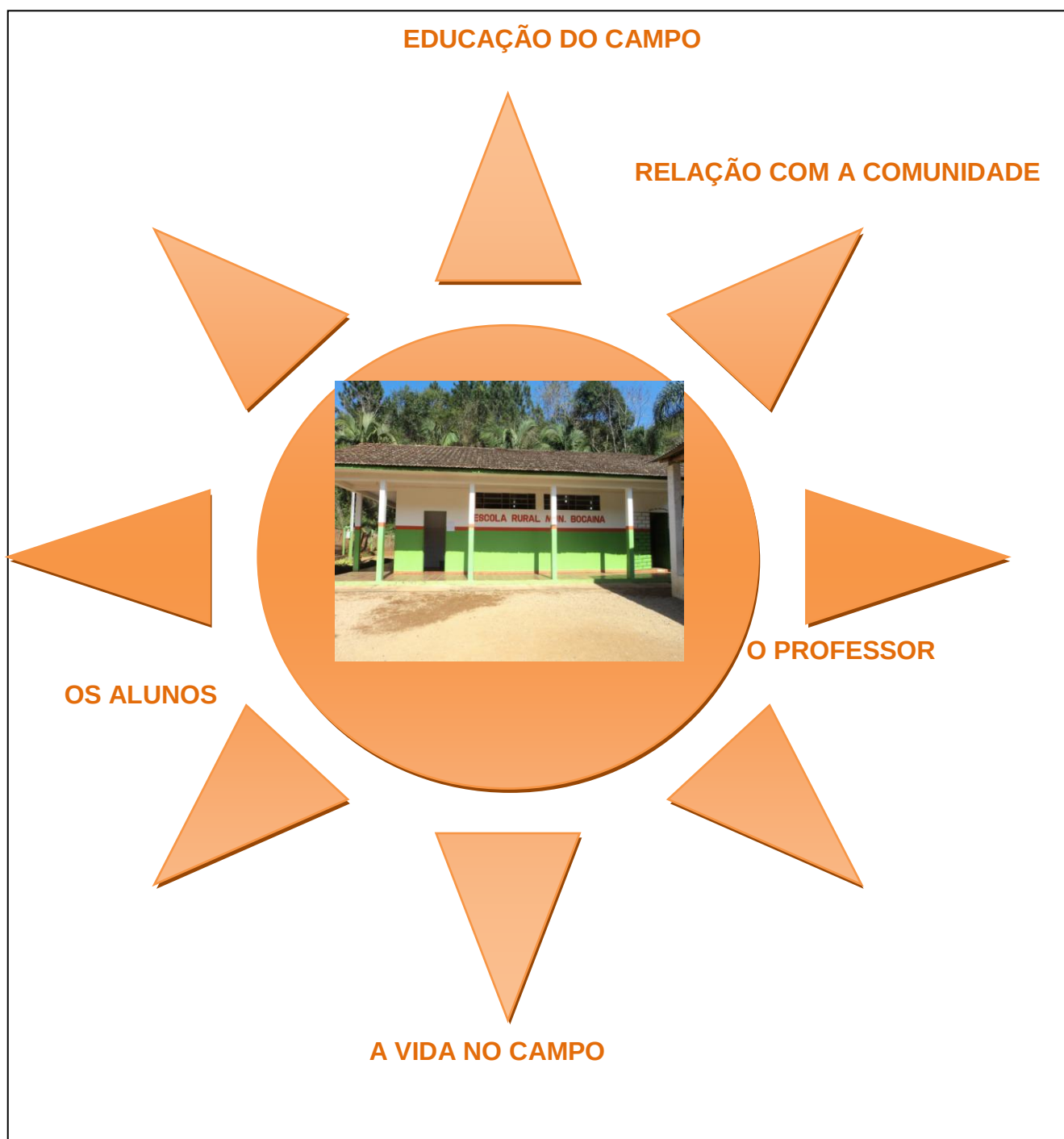
Por se tratar de uma escola multisseriada, a lógica seriada resulta na junção de séries e não num trabalho diferenciado, ficando o professor com dificuldade de conduzir o processo educativo, tratando-se, portanto, de elemento obstaculizador. A

condução do processo de ensino e aprendizagem em escolas multisseriadas demanda um professor bem preparado. No entanto, verificamos a fragilidade da formação dos professores entrevistados, que informaram ter realizado sua graduação com muita dificuldade, na modalidade à distância. A deficiência de formação docente implica na necessidade de propor cursos sistemáticos de formação continuada para orientar o professor e prepará-lo para o exercício da sua docência.

Quanto ao material didático, que deveria ser um recurso auxiliar para o trabalho docente, é muito precário nas escolas pesquisadas. O professor ainda tem mimeografo para elaborar suas atividades, mas não tem folhas de papel sulfite; isto demonstra o empenho da professora que, mesmo mediante situações desfavoráveis, procura realizar suas aulas da melhor forma possível.

Com relação aos determinantes potencializadores do processo de ensino e aprendizagem, destacamos: a Educação do Campo, o professor, os alunos, a vida no campo e a relação com a comunidade.

FIGURA 31 - DETERMINANTES POTENCIALIZADORES DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM



FONTE: A autora, 2017.

Os alunos, como já falamos, são filhos de agricultores e tem um bom vínculo com a escola. Nos momentos observados, mostraram muito interesse pelas aulas, participando e realizando as atividades propostas com empenho. O comportamento dos alunos evidenciou que há disponibilidade e avidez em aprender, pois qualquer novidade é muito bem recebida na sala de aula.

A relação com a comunidade representa um fator potencializador do processo de ensino e aprendizagem, pois, conforme a Educação do Campo, a escola é dos sujeitos, portanto deve ser construída por eles e não para eles. A participação da comunidade assegura que as demandas dos alunos sejam atendidas e que a escola desempenhe o papel que a comunidade espera no que tange a formação humana. A comunidade mantém uma relação de tensão com a Secretaria de Educação municipal, pois está começando a ter consciência dos seus direitos.

A infraestrutura das escolas não representa um fator limitador, mas as condições de acesso são muito preocupantes e limitadoras uma vez que quando chove não há aula, as estradas não permitem o tráfego dos ônibus por causa dos buracos e do acúmulo de lama.

Em síntese, o potencial do processo de ensino e aprendizagem em turmas multisseriadas decorre do movimento dos determinantes externos e internos como favorecedores das condições de ensino. Há ainda que se destacar como elemento primordial o vínculo com a vida no campo, o trabalho com a terra e a cultura da comunidade. Ao trazer para a escola a vida da comunidade, representada no trabalho, nas festas, na representação da vida cotidiana, a escola desenvolve uma formação que permite ao aluno pensar e agir sobre a própria realidade. Trata-se de fator potencializador central da construção de conceitos científicos pelos alunos das escolas do campo.

FIGURA 32 – O CAMPO EM CERRO AZUL



FONTE: Autora, 2015.

O campo como conteúdo curricular permite pensar a vida, o trabalho, a relação com a produção, com a terra e com a vida em um contexto próprio. Permite

questionar a organização societária do mundo capitalista, refletir sob a possibilidade de outra forma de organização da sociedade, pautada na formação humana. O vínculo com o campo permite pensar o mundo sob a perspectiva da sustentabilidade, da organização coletiva, da responsabilidade social e da resistência às relações hierárquicas de poder.

O campo permite pensar sobre agricultura, economia, política, relações humanas, bem como trabalhar as diferentes linguagens, a matemática, as ciências naturais, a geografia, transformando os conceitos espontâneos em conceitos científicos, relacionando o saber popular com um saber científico universal historicamente construído pela humanidade.

“Cabe, então, ao professor, compreender a essencialidade da terra para a vida humana [...]” (SAVIANI, 2016, p.24).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de construção e análise do nosso objeto de estudo, pautado na psicologia histórico-cultural e na pedagogia histórico-crítica, nos permitiu compreender os elementos que interferem no processo de otimização das situações do ensino e da aprendizagem das escolas multisseriadas.

Os resultados da pesquisa reforçam o potencial inerente às escolas multisseriadas e a possibilidade do desenvolvimento de um ensino fundado numa concepção contra hegemônica de educação, que promova o acesso ao conhecimento científico, historicamente construído pela humanidade. A psicologia histórico-cultural permite compreender que a apropriação dos conhecimentos científicos resulta no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, enquanto a pedagogia histórico-crítica sinaliza que a forma de conduzir a construção dos conceitos científicos deve partir da prática social dos alunos e retornar a ela com um conhecimento mais elaborado, que promova a consciência e a compreensão da própria realidade.

Os elementos determinantes do processo de ensino e aprendizagem nas escolas multisseriadas no campo se apresentam como obstaculizadores ou potencializadores do processo de formação. Constatamos que no âmbito dos determinantes externos há mais entraves, destacando-se como fatores mais marcantes: as políticas de formação de professores para atuar nas escolas do campo; a forma de gestão do município; a concepção de educação; os programas impostos às escolas que não atendem à demanda dos povos do campo; o material pedagógico específico para o desenvolvimento do trabalho. No âmbito dos determinantes internos destacamos: a formação do professor, a falta de materiais pedagógicos e de cursos de formação continuada que orientem e valorizem o trabalho com as turmas heterogêneas.

Há por parte do município a desvalorização das escolas no contexto rural, principalmente por serem escolas multisseriadas. A falta de diálogo com a comunidade imprime à gestão municipal um caráter impositivo e uma posição hierárquica que subordina as demandas populares à ação e decisões tomadas de cima. Também há falta de um espaço de discussão e diálogo entre os profissionais que atuam nas 30 escolas multisseriadas, o que os impede de se organizarem politicamente e discutirem assuntos pertinentes à docência, bem como com partilhar

experiências e ações que deram certo, mediante o contexto heterogêneo das turmas.

Não há uma relação unilateral entre os determinantes do processo de ensino e aprendizagem, pois como vimos existem fatores potencializadores que, em dado momento, atuam como obstaculizadores. Estamos nos referindo aos processos de formação continuada que são oferecidos aos professores das escolas do campo pautados numa concepção urbanocêntrica de escola, desconsiderando as especificidades do campo; na realidade há que se considerar a interação destes determinantes no movimento do real. Destarte, a precária formação inicial e continuada dos professores, a falta de preparo para trabalhar com as escolas multisseriadas e as condições de funcionamento impactam o processo educativo. No entanto, ressaltamos que o campo onde as escolas estão inseridas, é o elemento central para a elaboração do conteúdo curricular. O contexto de vida e trabalho, de relações e significações culturais, a vivência da opressão e subordinação, a luta por direitos e a luta por melhores condições de vida quando abordados num contexto mais amplo permitem compreender e situar a condição de vida no interior de uma sociedade dividida em classes, regida pelo modo de produção capitalista.

Respondendo aos objetivos da pesquisa, concluímos que o tipo de educação que se espera das escolas multisseriadas deve estar ancorada nos aportes teóricos da psicologia histórico-cultural. A teoria referida postula que o desenvolvimento das capacidades intelectuais vai depender das aprendizagens realizadas no âmbito escolar, porque é o lugar de sistematização do conhecimento. Cabe lembrar que, para Vigotski, o homem é um ser histórico e social, pois sua consciência se forma e se constitui nas interações sociais, mediadas pelos signos que também são construções sociais.

A pedagogia histórico-crítica nos permite pensar numa pedagogia que rompa com a escola dualista e com o colonialismo do saber; que possibilite à classe trabalhadora e aos sujeitos que vivem no campo, o acesso ao conhecimento científico, na sua forma mais elaborada. O conhecimento de que falamos é ferramenta de empoderamento, porque rompe com a situação de alienação, resultante da construção do pensamento crítico sobre o mundo e a sobre nossa situação no mundo.

As escolas multisseriadas localizadas no campo desenvolvem um processo educativo precário, fruto dos determinantes externos e internos que, num movimento

dinâmico, produzem uma cultura escolar decorrente de concepções ideológicas que vêem o campo e os povos do campo, ainda, como atrasados. Nesta perspectiva, há pouco investimento tanto no que se refere à infraestrutura quanto à formação dos professores para atuarem nas escolas. As análises realizadas durante a pesquisa nos permitiram inferir sobre o avanço que configura uma sala de aula heterogênea, constituída pela diversidade cultural; tal avanço se justifica porque entendemos que se trata de uma configuração que permite tratar o objeto de conhecimento de forma mais abrangente, sem fragmentá-lo ou dividi-lo em partes estanques, que em nada contribui para sua apropriação. Um conhecimento parcial leva a uma compreensão também parcial e, muitas vezes, deturpada daquilo que se quer conhecer. A troca e a interação garantem que se vislumbre além do que se sabe, atuando conforme Vigotski, na zona de desenvolvimento imediato, na área potencial, o que levará ao desenvolvimento intelectual.

Conforme anunciamos no início, defendemos que não é a composição das turmas multisseriadas que impede a qualificação do ensino, mas a forma de condução do processo de ensino e aprendizagem que vislumbra a junção de séries e consequentemente a fragmentação do trabalho. Acreditamos que a efetivação de um processo educativo na perspectiva da formação humana, como preconizado pelo Movimento da Educação do Campo, vai depender da adequação ou superação dos determinantes que impactam o funcionamento das escolas. Concluímos, conforme as análises realizadas, que há mais determinantes externos que atuam como obstaculizadores do que como potencializadores do processo de ensino e aprendizagem. Em contrapartida, há mais determinantes internos potencializadores do que obstaculizadores, mas que, na dinâmica do contexto em que emergem, são invisibilizados pelos determinantes externos. Também afirmamos que para instrumentalizar os alunos (singular) das escolas multisseriadas com o conhecimento científico (universal) capaz de lhes permitir compreender e problematizar seu papel no mundo, há que se construir uma práxis pautada em um processo de ensino e aprendizagem, que transgrida a lógica seriada, e que contemple o campo como conteúdo curricular

A relação professor e aluno como possibilidade de desenvolvimento de uma perspectiva crítica de ensino aprendizagem, pautada na perspectiva histórico-crítica, vai depender de políticas de formação continuada voltadas para as especificidades

da docência nas escolas localizadas no campo, da inserção dos conteúdos da vida no campo no currículo escolar.

Na perspectiva de adotar o campo como fonte de experiências educativas, destacamos que a ação pode fortalecer outra perspectiva educacional, porque propiciará pensar o universal desde o particular, desde o lugar de vida e de trabalho, desde as relações com a terra com a cultura e identidade dos povos do campo.

Nossa investigação sobre as escolas multisseriadas teve como preocupação central compreender como o processo de ensino e aprendizagem pode ser potencializado nestas escolas, destacando que formas de mediação permitem sistematizar e transformar os conceitos espontâneos, que os alunos constroem na sua vida na comunidade, em conceitos científicos, por meio do acesso ao saber universal. Conforme Vigotski, o papel da escola é transmitir o saber científico, não numa postura de educação bancária, mas garantindo aos alunos o acesso a uma gama de conhecimentos já elaborados pela humanidade, cuja apropriação os instrumentaliza a pensar e compreender o mundo. O trabalho com o conhecimento sistematizado permite desenvolver o pensamento e a capacidade de abstração, dentre outras funções psíquicas superiores, que inscrevem no homem suas características humanas.

Para os autores da psicologia histórico-cultural o desenvolvimento cognitivo é provocado pelas aprendizagens que os sujeitos realizam, pois permitem evoluir no seu nível mental e ampliar seu repertório de conhecimentos, bem como cria novas zonas potenciais. Por conseguinte, a aprendizagem é que garante o desenvolvimento e a construção de novas possibilidades cognitivas. O contexto heterogêneo, marcado pela diversidade de tempos, de ritmos de aprendizagem e de desenvolvimento caracteriza uma diversidade de saberes que, no cômputo geral e decorrente do trabalho coletivo e cooperativo das escolas multisseriadas, permite que os alunos aprendam e ensinem reciprocamente, mediados pelo conhecimento científico.

A escola, conforme postulam os teóricos da pedagogia histórico-crítica, tem o papel social de divulgar o conhecimento científico seja no campo, na cidade, em escolas seriadas ou multisseriadas. A teoria crítica alerta que a instituição escolar, fruto da sociedade contemporânea, pode configurar uma prática conservadora, quando atende as demandas da sociedade regida pelos interesses do capital; ou

socialista, quando garante o acesso ao conhecimento universal historicamente, construído pela humanidade a todos os sujeitos.

Na escola socialista em que acreditamos, o conhecimento científico é ferramenta de poder porque permite o desenvolvimento de um pensamento crítico sobre o mundo, sobre a vida, sobre a sociedade hierárquica, sobre as relações de poder. O conhecimento amplia os horizontes e as relações sociais para além do particular, vinculando-o a um saber universal.

É nesta perspectiva que pensamos e acreditamos na condução do processo de ensino e aprendizagem nas escolas multisseriadas localizadas no campo. Concluímos que não é a diversidade na composição das turmas que impede a efetivação de um ensino de qualidade, ou a constituição de uma escola inovadora. As questões políticas impactam sobre as condições pedagógicas e sobre o trabalho docente, engessando, e minando uma prática educativa que, numa ação conjunta com a comunidade, pode desenvolver uma educação na perspectiva da formação humana, preconizada por Freire, Pistrak, Saviani e os demais autores estudados.

Finalizando a pesquisa, entendemos lícito inferir que há uma força poderosa que nos impele a pensar que estas escolas estão sendo engolidas pelo movimento de uma sociedade desumana, cujo interesse é o capital, o lucro, a expansão do mercado e da produção da riqueza concentradora; uma sociedade que faz da escola uma fábrica que deve produzir aquilo que o mercado precisa.

Destacamos que, ao refletir sobre a vida no campo, trazendo as experiências derivadas deste contexto para o conteúdo curricular, a escola cria possibilidades de refletir sobre a preservação da vida e da formação humana, secundarizada e fragmentada no currículo das escolas seriadas.

REFERÊNCIAS

ALVES, G. L. *A produção da escola pública contemporânea*. São Paulo: Autores Associados, 2006.

ARTICULAÇÃO PARANAENSE POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO. *Carta de Candói*. Candói, agosto de 2013.

ARROYO, M. Apresentação. In: ARROYO, M; CALDART, R.S; MOLINA, M. C. (Orgs.) *Por uma educação do campo*. Rio de Janeiro: Vozes, 2008. p. 7-18

_____. *Currículo, território em disputa*. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

_____. Diversidade. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica da Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 229-236

_____. Escola: terra de direito. In: ROCHA, M. I. A.; HAGE, S. M. (Orgs.). *Escola de direito: reinventando a escola multisseriada*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 09-14.

_____. *Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres*. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

_____. *Outros sujeitos, outras pedagogias*. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

BRASIL. Mec. Escola da Terra. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em: 21 out. 2016.

AZEVEDO, M. A. Avaliação do Programa Escola Ativa como política pública para escolas rurais com turmas multisseriadas: a experiência em Jardim Seridó/RN (1998-2009). 231 f. Tese de doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Disponível em: www.capes.org.br Acesso: 6 nov. 2012

BAHNIUK, C.; CAMINI, I.; DALMAGRO, S. L. Escola Itinerante do MST: 20 anos de aprendizados e luta. In: www.gepec.ufscar.br Acesso em 16 jan 2017

BARROS, O. F.; HAGE, S. M.; CORRÊA, S. R. M.; MORAES, E. Transgredindo o paradigma (multi) seriado nas escolas do campo. In: ANTUNES-ROCHA, M. I.; HAGE, S. M. (Orgs.). *Escola de direito: reinventando a escola multisseriada*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 399-416

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/http://portal.mec.gov.br/> Acesso em 24 out. 2016.

BRASIL. *Escola Ativa*. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=259&Itemid=817 Acesso: 6 de nov. 2012.

BRASIL. *Escola Ativa*: projeto base. Brasília: Ministério da educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2010.

BRASIL. *Escola Ativa*: projeto base. Brasília: Ministério da educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2010.

BRASIL. *Resolução nº 2/ 2008*. Brasília: CNE, 2008.

BRASIL. *Resolução nº 1*, de 3 de abril de 2002. Institui diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo. Diário Oficial da União, Brasília. Seção 1, p. 32.

CALDART, R. S. Caminhos para a transformação da escola. In: CALDART, R.S.; STEDILE, M. E.; DAROS, D. (Orgs.) *Caminhos para a transformação da escola: agricultura camponesa, educação politécnica e escolas do campo*. São Paulo: Expressão Popular, 2015). p. 115-138

_____. Desafios do vínculo entre trabalho e educação na luta e construção da Reforma Agrária Popular. In: CALDART, R.S.; STEDILE, M. E.; DAROS, D. (Orgs.) *Caminhos para a transformação da escola: agricultura camponesa, educação politécnica e escolas do campo*. São Paulo: Expressão Popular, 2015). p. 177- 219

_____. Educação do Campo. In: In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica da Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 259-267

_____. Elementos para a construção. In: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. de (Orgs.). *Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo*. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2004. p. 10-32.

_____. *Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais do que escola*. Petrópolis. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. Pensando a educação dos camponeses. In: WISNIEWSKY, C. R. F., MOURAD, L. A de F. A. (Orgs). *Educação, memória e resistência popular na formação social da América Latina*. Porto Alegre: Evangraf, 2016. p. 88-110

CAMACHO, R. S. Paradigmas em disputa na educação do campo. 806 f. Tese de doutorado. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Presidente Prudente, 2014. Disponível em: <http://base.repositorio.unesp.br/handle/11449/77197/browse?value=Camacho%2C+Rodrigo+Sim%C3%A3o+%5BUNESP%5D&type=author>

CARDOSO, M. A. A organização do trabalho didático nas escolas isoladas paulistas: 1893 a 1932. 280 f. Tese de doutorado. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

CARTER, M. Desigualdade social, democracia e reforma agrária. In; CARTER, M. (Org.). *Combatendo a desigualdade social: o MST e a reforma agrária no Brasil*. São Paulo: Editora UNESP, 2010. P. 27-78

CRUZ NETO, O. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, M. C. (Org.) *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

CURY, C. R. J. Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo: Cortez Editora, 1989.

D'AGOSTINI, A.; TAFFAREL, C. Z.; SANTOS JÚNIOR, C de L. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs.) *Dicionário de Educação do Campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 313- 324.

DUARTE, N. A pesquisa e a formação de intelectuais críticos na pós-graduação em educação. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 24, n. 1. P. 89-110, jan/jun. 2006. Disponível em: www.perspectiva.ufsc.br Acesso em: 3 ago 2013.

_____. Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de A. N. Leontiev. Cad. Cedes, Campinas, vol. 24, n. 62, p. 44-63, abril 2004. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em: 26 ago 2013.

_____. *Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?* Campinas: Autores Associados, 2008.

II ENCONTRO NACIONAL DE EDUCADORAS E EDUCADORES DA REFORMA AGRÁRIA. Manifesto. Luziânia, setembro de 2015.

FARIA, A. A.; SOUZA, M. A. Formação continuada de professores das escolas públicas no campo: enfrentamentos necessários. In: SOUZA, M. A. (Org.) *Escolas públicas no/do campo: letramento, formação de professores e prática pedagógica*. p. 139-180.

FERNANDES, B. M. Por uma educação básica do campo. In: ARROYO, M. G.; FERNANDES, B. M. *A educação básica e o movimento social do campo*. Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 1999.

_____. Território camponês. In : CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs.) *Dicionário de Educação do campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p.744-748.

_____. Atualidade da reforma agrária brasileira. In: WIZNIEWSKY, C. R. F.; MOURAD, L. A. de F. A. (Orgs.). *Educação, memória e resistência popular na formação social da América Latina*. Porto Alegre: Evangraf, 2016. p. 29 - 65

FERNANDES, B. M.; WELCH, C. A.; GONÇALVES, E. C. Os usos da terra: debates sobre políticas fundiárias. São Paulo: Cultura Acadêmica: Unesco, 2014.

FERREIRA, F. de J.; BRANDÃO, E. C. Educação e políticas de fechamento de escolas do campo. Disponível em: http://www.estudosdotrabalho.org/texto/gt1e_politica.pdf Acesso em: 20 out. 2016.

FONTANA, M. I. O letramento de professores de escolas localizadas no campo na Região Metropolitana de Curitiba. In: SOUZA, M. A. (Org.) *Escolas públicas no/do campo: letramento, formação de professores e prática pedagógica*. p. 241- 269.

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO. *III Seminário Nacional. Documento Final*. Brasília, 26 a 28 de agosto de 2015.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. *Pedagogia da autonomia*. 29 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FRIGOTTO, G. Desafios históricos e atuais da educação dos trabalhadores. In: PALUDO, C. *Campo e cidade: em busca de caminhos comuns*. Pelotas: UFPel, 2014. p. 43-64

GERMANO, J. W. *Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)*. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2011).

GONÇALVES, G. B. B. *Programa Escola Ativa: educação do campo e trabalho docente*. 208 f. Tese de doutorado – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: www.capes.org.br Acesso em: 6 nov 2012.

GRITTI, S. M. Educação rural e capitalismo. Passo Fundo: UPF Editora, 2003.

HAGE, S. M. *A realidade das escolas multisseriadas frente às conquistas na legislação educacional*. Disponível em: www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/posteres/GT13-2031_Int.pdf. Acesso em 20 out. 2010.

_____. Transgressão do paradigma (multi)seriação como referência para a construção da escola pública do campo. *Educação e Sociedade*, v.35,nº 129, p.1165-1182, out-dez, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v35n129/0101-7330-es-35-129-01165.pdf>

HELLER, A. *O cotidiano e a história*. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

IANNI, O. *A ideia de Brasil Moderno*. São Paulo: Brasiliense, 2004.

IPARDES. Disponível em: <http://www.ipardes.gov.br/cadernos/MontaCadPdf1.php?Municipio=83570&btOk=ok> Acesso em: 31 agos. 2015

KUENZER, A. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. In: FRIGOTTO, G. (Org.) *Educação, crise e trabalho*. Petrópolis: Vozes, 2012. p.55-75

KOSIK, K. *Dialética do concreto*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2002.

LAVOURA, T. N. Por que é necessário o trabalho educativo fundamentado na Pedagogia Histórico-Crítica nas escolas do campo e do MST? *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*. Salvador, v.7, n.1, jun 2015 – p. 121-131

LEHER, R. Atualidade da política pública educacional e desafio da educação dos trabalhadores. In: PALUDO, C. *Campo e cidade: em busca de caminhos comuns*. Pelotas: UFPel, 2014. p. 159 - 178

LEONTIEV, A. N. *O desenvolvimento do psiquismo*. Belo Horizonte: Horizonte Universitário, 1978.

LOPES, I. C. da R. Cadernos escolares: memória e discurso em marcas de correção. In; MIGNOT, A. C. V. *Cadernos à vista: escola, memória e cultura escrita*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2008. p. 187-203

LUDKE, M.; ANDRÉ, E.D.A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

LURIA, A.R. *Curso de psicologia geral: introdução evolucionista à psicologia*. Vol I Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira S.A., 1979.

_____. *Desenvolvimento Cognitivo: seus fundamentos culturais e sociais*. São Paulo: Ícone, 1990.

MACHADO, L. C. P.; MACHADO FILHO, L.C.P. *A dialética da agroecologia*. São Paulo: Expressão popular, 2014.

MARIANO, A. S. Ensaio da escola do trabalho no contexto das lutas do MST: a proposta curricular dos ciclos de formação humana com complexos de estudo, nas escolas itinerantes do Paraná. 247 f. Dissertação de mestrado. Universidade Estadual do Centro Oeste, Guarapuava, PR, 2016.

MARIANO, A. S.; SAPELLI, L.S.S. O experimento curricular dos complexos de estudo na escola itinerante do MST do Paraná. In: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/> Acesso em: 23 jan 2017.

MARSIGLIA, A. C. Contribuições para os fundamentos teóricos da prática pedagógica histórico-crítica. In: MARSIGLIA, A. C. (ORG.) *Infância e pedagogia histórico-crítica*. Campinas: Autores Associados, 2013. p. 213-245

MARSIGLIA, A. C. G.; MARTINS, L. M. Contribuições gerais para o trabalho pedagógico em salas multisseriadas. In; D' AGOSTINI, A. *Experiências e reflexões sobre escolas/classes multisseriadas*. Florianópolis: Insular, 2014. p. 101- 116

MARSIGLIA, A. C. G.; MARTINS, L. M. Programa Escola Ativa: análise crítica. In: BARBOSA, M. V.; MENDONÇA, S. G. L. *Ensino e aprendizagem como processos humanizadores: propostas da teoria histórico-cultural para a educação básica: coletânea de textos da 9ª Jornada do Núcleo de Ensino de Marília*. Marília: Oficina Universitária Unesp, 2010. 14 p.

MARTINS, A. F. G. O contexto da “Reforma Agrária Bloqueada”. In: PALUDO, C. *Campo e cidade: em busca de caminhos comuns*. Pelotas: UFPel, 2014. p.91-104

MARTINS, J. de S. *Exclusão social e a nova desigualdade*. São Paulo: Paulus, 1997.

MARTINS, L. M. As contribuições da psicologia histórico-cultural para a educação do campo. In: BASSO, J. D.; SANTOS NETO, J. L. dos; BEZERRA, M. C. dos S. *Pedagogia histórico-crítica e educação no campo: história, desafios e perspectivas atuais*. São Carlos: Pedro & João Editores e Navegando, 2016. p. 44-69

_____. O papel da educação escolar na formação de conceitos. In: MARSIGLIA, A. C. (ORG.) *Infância e pedagogia histórico-crítica*. Campinas: Autores Associados, 2013. p. 213-245

MARX, K. *Contribuição à crítica da economia política*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1983

_____. *Miséria da filosofia*. São Paulo: Martin Claret, 2008.

MARX, K; ENGELS, F. *A ideologia alemã*. São Paulo: Martin Claret, 2010.

MOLINA, M. C. Desafios teóricos e práticos na execução das políticas públicas de Educação do Campo. In: MUNARIN, A.; BELTRAME, S.; CONDE, S.F.; PEIXER, Z. I. *Educação do Campo: reflexões e perspectivas*. Florianópolis: Insular, 2010. P. 103-121.

MUNARIM, A. Educação dos trabalhadores do campo e da cidade e política educacional: desafios centrais. In: PALUDO, C. *Campo e cidade: em busca de caminhos comuns*. Pelotas: UFPel, 2014. p. 137 – 158

NETTO, José Paulo. Vídeo aula: o método em Marx disponível na URL: https://www.youtube.com/watch?v=tTHp53Uv_8g

OLIVEIRA, A. U. *Modo de produção capitalista, agricultura e reforma agrária*. São Paulo: FFLCH, 2007.

OLIVEIRA, B. A dialética do singular-particular-universal. Disponível em <http://stoa.usp.br/gepespp/files/3115/17336/ADialeticaDoSingularParticularUniversal.pdf>. Acesso em: abril 2016

ORSO, P. J. Pedagogia histórico-crítica. In: BASSO, J. D.; SANTOS NETO, J. L. dos; BEZERRA, M. C. dos S. *Pedagogia histórico-crítica e educação no campo: história, desafios e perspectivas atuais*. São Carlos: Pedro & João Editores e Navegando, 2016. p. 91-113).

PARANÁ. PREFEITURA MUNICIPAL DE CERRO AZUL. *Lei Nº 008/2015*.

PARANÁ, SEED – COORDENAÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO. Relatório – Escola Ativa. Impresso, 2010.

PASSADOR, C. S. *A educação rural no Brasil: o caso da escola do campo no Paraná*. São Paulo: Annablume, 2006

PINTO, A. V. *Ciência e existência*. 2ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

PISTRAK. Fundamentos da escola do trabalho. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

PRADO JUNIOR, C. *Formação do Brasil contemporâneo: colônia*. São Paulo: Brasiliense, 2008.

PRESTES, Z. *Quando não é quase a mesma coisa*: traduções de Lev Semionovitch Vigotski. Campinas: Autores Associados, 2012.

RAMOS, M.N. Escola sem partido: a criminalização do trabalho pedagógico. Disponível em: www.anped.org.br. Acesso em: 8 ago 2016.

RIBEIRO, M. Educação do Campo: um embate entre movimento camponês e Estado. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v.28, n.01, p. 458-490, mar 2012.

RODRIGUES, F.A.F. Experiências vividas em uma escola multisseriada. In: SOUZA, M. A. (Org.) *Escolas públicas no/do campo*: letramento, formação de professores e prática pedagógica. p. 295-302.

ROMANELLI, O. de O. *História da educação no Brasil*. Rio de Janeiro: Vozes Ltda., 1978

SEVERINO, A. J. *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Cortez, 2007.

SAPELLI, M. L. S. S. Escola do Campo – espaço de disputa e de contradição: análise da proposta pedagógica das escolas itinerantes do Paraná e do Colégio Imperatriz Dona Leopoldina. 448 f. Tese de doutorado. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

SAVIANI, D. A pedagogia histórico-crítica na Educação do campo. In: BASSO, J. D.; SANTOS NETO, J. L. dos; BEZERRA, M. C. dos S. *Pedagogia histórico-crítica e educação no campo*: história, desafios e perspectivas atuais. São Carlos: Pedro & João Editores e Navegando, 2016. p. 16- 43

_____. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2008.

_____. O legado educacional do “longo século XX” brasileiro. In: SAVIANI, D. ; ALMEIDA, J. S. de; SOUZA, R. F. de; VALDEMARIN, V. T. (Orgs.) *O legado educacional do século XX no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2006.

_____. Transformações do capitalismo no mundo do trabalho e da educação. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE (Orgs.) *Capitalismo, trabalho e educação*. Campinas: Autores Associados, Histedbr, 2005. p. 13 -24.

STÉDILE, J. P. Reforma Agrária. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs.) *Dicionário de Educação do campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p.659 - 668.

SILVA, H. do S. de A. 2011. *Programa Escola Ativa*: política de formação continuada de professores de escolas multisseriadas e seus impactos no cotidiano da sala de aula. 201 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Pará. Belém. 2011. Disponível em: www.capes.org.br Acesso: 6 nov 2012.

SILVA, Maria Abádia da. *Intervenção e consentimento*. Campinas: Autores Associados, 2002.

SOUZA, M. A. A educação é do campo no estado do Paraná? In: SOUZA, M. A. (Org.) *Práticas Educativas do/no campo*. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2011. p.25-40

_____. *Educação do Campo: propostas e práticas do MST*. Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

_____. Movimentos sociais na sociedade brasileira: luta de trabalhadores e temáticas socioambientais. In: COSTA, L. C.; SOUZA, M. A. (Orgs.) *Sociedade e Cidadania: desafios para o século XXI*. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2010. p.83-108

_____. Educação do campo: desafios para as escolas públicas. In: WISNIEWSKY, C. R. F., MOURAD, L. A de F. A. (Orgs). *Educação, memória e resistência popular na formação social da América Latina*. Porto Alegre: Evangraf, 2016a. p. 111 – 136

_____. Sobre o conceito de prática pedagógica. In: SILVA, M. C. B. da (org.) *Práticas pedagógicas e elementos articuladores*. Curitiba: Universidade Tuiuti do Paraná, 2016b

TULESKI, S. C.; FRANCO, A. de F. Da (re) produção de uma consciência alienada para a reprodução de uma consciência revolucionária: o dilema posto para o marxismo na atualidade. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v5, n.1, p. 63-76, jun 2013. Disponível em: <http://www.portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9635> Acesso em: abr 2016.

TULESKI, S. C.; EIDT, N. M. Repensando os distúrbios de aprendizagem a partir da psicologia Histórico-Cultural. *Psicologia em Estudo*. Maringá, v.12, n.3, p. 531-540, set/dez 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pe/v12n3/v12n3a10> Acesso: mai 2016.

VECHIA, A. O plano de estudo das escolas públicas elementares na Província do Paraná: ler e escrever, para Deus e o Estado. *Revista brasileira de história da educação*. nº 7 jan/jun 2004. Disponível em: <http://www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/view/210> Acesso em: jul 2015.

_____. O ensino elementar na província do Paraná: a educação para todos no discurso e na prática (1853-1870). *Quaestio – Revista de estudos de educação*. Ano 05, n. 2 novembro de 2003. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php?journal=quaestio&page=article&op=view&path%5B%5D=1360> Acesso em: jul 2015.

VEIGA, J. E. da. *Cidades Imaginárias: o Brasil é menos urbano do que se calcula*. Campinas: Armazém do Ipê, 2013.

VERDE, V. V. Territórios, ruralidade e desenvolvimento. Curitiba: IPARDES, 2004. Disponível em: www.ipardes.gov.br/biblioteca/docs/territorios.pdf Acesso em: 31 out. 2015.

VIANNA, H. M. *Pesquisa em educação – a observação*. Brasília: Plano Editora, 2003.

VIGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

_____. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. *Pensamento e linguagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. *Psicologia pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

_____. *Obras escogidas, tomo III*. Disponível em: www.taringa.net/perfil/vygotsky. Acesso em: 19 jul 2014.

APÊNDICES

APÊNDICE 1: Levantamento de pesquisas sobre escolas multisseriadas

FONTE	CONSIDERAÇÕES DO AUTOR
AMARAL, S. M. P. do. Memórias, cotidianos e escritas às margens dos Marajós: navegando entre saber e poder. 129 f. Dissertação de mestrado. Universidade da Amazônia, 2012. Disponível em: http://www.unama.br/ Acesso em: 24 maio 2015.	“[...] para os professores, alunos e pais das quatro escolas do município de Breves, a classe multisseriada não é sinônimo de fracassos, há vantagens e desvantagens latentes nesta proposta de ensino, como em qualquer outra forma de organização. Precisa de mais investimentos, na parte estrutural e na composição do quadro pedagógico. É uma realidade que pode ser pensada positivamente, desde que haja condições para o atendimento dos diferentes níveis de conhecimento, em especial, formação profissional voltada à organização do trabalho pedagógico, que por sua própria dinâmica é heterogênea. (AMARAL, 2012, p. 113-114).
ARAUJO, M. P de A organização do trabalho pedagógico em escolas do município de Cametá. Dissertação de mestrado, 134 f. – Universidade Federal do Pará, Belém, 2012. Disponível em: http://www.ppged.belemvirtual.com.br/ Acesso em: 21 maio 2015.	Apresentam “[...] limitadas pelas condições estruturais, organizativas e formativas que lhes são impostas. [...] O currículo desenvolvido nessas escolas tem se estabelecido a partir dos referenciais urbanocêntricos de sociedade e educação, não havendo a conexão necessária com as referências da realidade do campo, embora tenhamos encontrado algumas práticas e iniciativa que procuram fazer adaptações levando em conta essas referências.” (ARAUJO, 2012, p. 119-120).
AVILA, C. C. de. As concepções sobre o processo de leitura e escrita de uma professora alfabetizadora do meio rural. 118 f. Dissertação de mestrado - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012. Disponível em: http://cascavel.ufsm.br Acesso em: 24 maio 2015	“As concepções da alfabetizadora foram sendo construídas ao longo de sua carreira docente, nos trabalhos em grupo ao longo de sua carreira docente, nos trabalhos em grupo realizados pelas professoras rurais, na experiência em classes multisseriadas que a participante dessa pesquisa atuou em seu início de carreira. Nesse sentido, foi ao longo das suas vivências dentro da escola e do meio rural que a professora concebeu a atual concepção que tem hoje sobre o processo de leitura e escrita”. (AVILA, 2012, p. 8).
BARROS, L.C. Políticas públicas e educação do campo no município de Dianópolis To: uma análise das escolas multisseriadas 139 f. Dissertação de mestrado - Universidade Federal do Tocantins, Palmas, 2012.	“Nesse município, a discussão da educação do campo data do ano de 2008, e, concernente às classes multisseriadas, pode-se citar uma conquista: a implantação de formação continuada específica para os professores dessas turmas. Entretanto, persistem muitas demandas nas escolas com essa organização, especialmente, em relação às condições da estrutura física e da elaboração da proposta pedagógica, que constitui uma exigência ao desenvolvimento da atividade docente. E, em relação à formação continuada, se faz necessária a organização da gestão municipal, no sentido de viabilizar a participação dos professores nos encontros, realizados na sede do município. A despeito dos

	entraves, as classes multisseriadas, se constituem como possibilidades de organização escolar do e no campo, por isso, requerem a elaboração e execução de políticas públicas municipais específicas, de modo a viabilizar o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento sustentável”. (BARROS, 2012).
BASSO, J.D. As escolas no campo e as salas multisseriadas no estado de São Paulo: um estudo sobre as condições da educação escolar. Dissertação de Mestrado, 156 f. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.	“A presença de multisséries não atinge a educação no campo somente no Estado de São Paulo, mesmo com políticas educacionais que privilegiam as turmas de seriação simples, a educação no campo brasileiro, assim como a que acontece na cidade, não segue uma organização única e homogênea, nela convivem vários modelos de escolas [...]” (BASSO, 2013, p. 98) [...] “A multisseriação é uma realidade nas escolas paulistas, tanto no campo quanto nas cidades. O que nos coloca uma questão contraditória, pois, ao mesmo tempo em que as turmas multisseriadas apresentam denunciada carência infraestrutural, material e pedagógica no campo, elas aparecem como alternativa ao processo de nucleação que distancia os alunos das escolas e à política de transporte de alunos, que diariamente, sujeitam mais de 160.000 alunos à caminhadas até os pontos de embarque, e à viagens longas e cansativas em ônibus escolares lotados e, muitas vezes, sucateados”. (BASSO, 2013, p. 141).
CUNHA, L. P. da Metodologia do ensino em classes multisseriadas: seis estudos de caso em escolas rurais unidocentes/RS, 149 f. – Dissertação de mestrado – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1980. http://siaibib01.univali.br/biblioteca/	“Como a classe multisseriada pela sua própria constituição propicia inúmeras oportunidades de o professor ampliar a ação docente, no que se refere aos procedimentos, é preciso que haja uma conscientização da importância da exploração da criatividade, tanto do professor como do aluno, a fim de serem evitados trabalhos repetitivos e rotineiros e favorecer situações mais ricas dinâmicas para a aprendizagem” (CUNHA, 1980, p. 117).
DAVILA, D. J. D. P. Experiências cotidianas em classes multisseriadas da zona rural de Cruzeiro do Sul/Acre 153 f. Dissertação de mestrado- Universidade Federal Fluminense, 2011.	“O objetivo deste trabalho é compreender, a partir das narrativas de vida dos professores Raimundo e Marinalva, que atuam em escolas rurais do município de Cruzeiro do Sul com o modelo multisseriado, os saberes desses sujeitos, como as culturas locais e a escolar são passadas de uma geração a outra, verificando como ocorre a inserção social desses sujeitos na comunidade e na sociedade. ” (DAVILA, 2011).
FERRI, C. Classes multisseriadas: que espaço escolar é esse? 164 f. Dissertação de mestrado – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 1994. Disponível em: http://www.gepec.ufscar.br/textos-1/teses-dissertacoes-e-tccs/classes-multisseriadas-que-espaco-escolar-e-esse/view Acesso em: 19 maio 2015	“As classes multisseriadas se caracterizam pela diversidade, por serem heterogêneas. [...] é possível usar este aspecto de modo positivo, buscando na interação, na construção de relações entre diferenças uma possibilidade de convivência cooperativa e geradora de aprendizagens significativas. Os limites concentram-se no cumprimento de exigências da organização hierárquica, que por compartimentalizar e dividir em partes cada vez menores todos os elementos da ação pedagógica impossibilita-nos de retomá-los globalmente” (FERRI, 1994, p. 143-144).

MARTINI, A. C. Da escola multisseriada a escola nucleada. O impacto cultural e educacional da extinção das escolas multisseriadas, 114 f. Dissertação de Mestrado - Faculdade de Palmas, Palmas, 2002.	“[...] afirmo com toda convicção que dificilmente a escola núcleo conseguirá o carinho, o amor, a amizade e o respeito pelos seus profissionais, como o fez a escola multisseriada. A afirmação é feita tendo em vista que, embora seja a mesma clientela, a escola multisseriada estava inserida no contexto da comunidade, mais do que próxima, estava presente em todos os momentos da comunidade, o professor não conhecia só o aluno, com também seus familiares. Na escola núcleo há maior interação por parte dos alunos e profissionais, mas não há a presença constante da escola na comunidade. Muitos pais não se sentem parte dela, porque a mesma não está situada na comunidade a que pertencem, dificultando assim a integração”. (MARTINI, 2002, p.94-95)
OLIVEIRA, J. S. B. de. Alfabetização matemática no contexto ribeirinho: um olhar sobre as classes multisseriadas da realidade amazônica ' 01/04/2012 160 f. Mestrado acadêmico - Universidade Federal do Pará, Belém, 2012. Disponível em: http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/4539 Acesso em: 1 junho 2015	“É possível concebermos a necessidade, ainda, das classes multisseriadas em escolas ribeirinhas. Esse formato ainda é o que permite que as crianças desses locais possam ter acesso ao ensino escolarizado. Em média há um número de menos de 30 alunos distribuídos nos cinco primeiros anos do ensino fundamental. Porém, a organização das práticas didáticas pauta-se pela reunião de alunos de faixa etária diversificada em uma mesma sala para serem, acompanhados por um único professor. Esse modelo obstaculiza muitas oportunidades de aprendizagem dos alunos quando: demanda atenção diversificada de conteúdos e métodos do professor para com público diversificado de alunos em um mesmo ambiente; não permite a concentração de estudos de um mesmo grupo de estudantes por todo o período da aula, pois enquanto o professor elabora tarefas para um determinado grupo os demais aguardam. ” (OLIVEIRA, 2012, p. 151).
OZELAME, G. R. Aprendizagem docente: o desenvolvimento profissional de professores de classes rurais multisseriadas. Dissertação de Mestrado, 133 f. – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2010. Disponível em: file:///C:/Users/Public/Documents/teses/RABAIOLLI,%20GREICE%20OZELAME.pdf Acesso em: 22 maio 2015	“Compreendemos que os elementos que marcaram a aprendizagem da docência em classes multisseriadas está ligado a própria organização funcional das escolas. Por isso as diversas funções que o professor precisa exercer, bem como a solidão pedagógica que sente em atuar sem colegas professores na escola, interfere no modo como elas compreendem as suas funções como docente, o que favorece que se evidencie momentos de reprodução mais frequentes nas narrativas que do que os movimentos criadores. Um exemplo disso é a dificuldade encontrada pelas professoras em compreender que a ação docente que desenvolvem necessita estar ligada a singularidade de organização das turmas. Como vimos na categoria organização pedagógica, muitas professoras buscam transpor práticas adequadas a turmas seriadas, para as turmas multisseriadas com as quais trabalham. O resultado disso é que a própria interação entre os alunos – fator em vantagem nesta modalidade de ensino – é ignorada, muitas vezes, sendo substituído pela pretensão das professoras em seriar as turmas, com espaços e atividades distintas para cada uma delas, reproduzindo práticas que, provavelmente, foram experienciadas em suas trajetórias

	formativas”.(OZELAIME, 2010, p.117).
PACHECO, S. R. Educação do campo: um estudo sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas multisseriadas em Lages (SC) – Dissertação de Mestrado – 160 f. Universidade do Planalto Catarinense, Lages, 2013.	“[...] as práticas pedagógicas propriamente ditas se encontram em tensão no sentido de que tendem a manter a formação tradicional característica das escolas urbanas e ao mesmo tempo procuram adaptar o saber institucionalizado à peculiaridade do campo. [...] a modalidade multisseriada constitui uma forma diferenciada de educação, mas que possui potencial para a formação dos sujeitos, seja do campo ou dos centros urbanos. Os alunos da escola pesquisada aprendem juntos, constroem o conhecimento no cotidiano da sala de aula, auxiliam-se neste processo e isso constitui uma forma de aprender.”
PANTEL, K. F. Escola rural multisseriada: espaço de relações 137 f. mestrado acadêmico em educação instituição de ensino: Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011. Disponível em: repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/95928/301014.pdf?sequence=1 Acesso em: 1] junho 2015	“Frente às dificuldades apontadas, o conteúdo das observações e acompanhamento realizados na escola pesquisada levaram à percepção da multissérie enquanto elemento motivador dos estudantes, que enriqueciam as rotinas diárias de preenchimento de livros didáticos no estabelecimento de interações frequentes, onde auxílios eram estabelecidos constantemente e em ambas as direções: dos mais experientes para os menos experientes e dos menos experientes para os mais experientes. A pesquisa realizada levou à compreensão de que a escola na comunidade rural não configura apenas espaço de ensino, mas espaço de interação, troca, mobilização, vitalidade e essencialmente identidade, condição experimentada pelos estudantes, que encontravam naquele espaço (único local em que as crianças da comunidade se encontravam – além da igreja), a possibilidade de socialização, troca entre pares, brincadeira”. (PANTEL, 2011 p.151)
PERIN, A. A. Narrativa autobiográfica da constituição profissional docente: as marcas de uma escola rural ' 76 f. Dissertação de mestrado - Universidade de Passo Fundo, 2012. Disponível em: http://ppgedu.upf.br/images/stories/defesa-dissertacao-adriana-antunes-perin.pdf Acesso em: 8 junho 2015.	“Além da sólida relação com a família, destacaram-se em nossa pesquisa outros elementos que diferenciam o ensino multisseriado de outras modalidades de escolarização. Dentre estes destaco: a constituição de um ambiente estimulador; a convivência entre alunos de idades diferentes, que cria condições para que uns aprendam com os outros, através da troca de saberes e do auxílio mútuo. A dinâmica multisséries também possibilita uma maior flexibilidade nos tempos para o desenvolvimento da aprendizagem, pois, tendo o professor a possibilidade de acompanhar os mesmos alunos no decorrer de vários anos da escolarização, pode inferir em quais aspectos o aluno avançou e onde são necessários novos investimentos.” (PERIN, 2012, p. 69).
PIANOVSKI, R. B. O jogo como mediação da aprendizagem dos alunos de escola multisseriada 166 f. Dissertação de mestrado- Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2012. Disponível em: http://tede.utp.br/tde_arquivos/1/TDE-2012-10-31T150839Z-281/Publico Acesso em: 8 junho 2015	“Finalizando, constatamos que as classes multisseriadas necessitam de valorização no contexto das políticas educacionais – gestão, formação de professores e infraestrutura. É preciso reconhecer a existência das classes multisseriadas e de sua importância para o processo de formação de um número significativo de alunos do campo. Com a pesquisa e com os indícios de avanços evidenciados, cabe destacar que há um grande potencial a ser explorado e que o jogo representa uma possibilidade a ser desenvolvida.” (PIANOVSKI, 2012, p. 147).
PINHO, A. S. A heterogeneidade	“[...] constatou-se a negação da heterogeneidade já

fundante das classes multisseriadas no contexto rural: entre a persistência do passado e as imposições do presente, p.178. Dissertação de mestrado. Universidade do Estado da Bahia, 2004. Disponível em: http://www.cdi.uneb.br/pdfs/teses/2012/0109141604.pdf Acesso em: 19 maio 2015.	no ingresso das crianças nessas escolas, quando os pais as matriculam. Ao adotar uma estratégia única, a que classifica os alunos a partir de uma lógica seriada e urbana, o sistema municipal de educação desconsidera que, naquele espaço escolar, as diferenças existem concretamente, ainda que as intenções sejam escamoteá-las quando não negá-las. [...] contam com condições de funcionamento bastante precárias [...] A permanência de tais escolas não se deve ao fato de o sistema educacional acreditar que é possível aprender de forma significativa nesses espaços escolares”.
SANTOS, J. R. dos. Classe multisseriada: uma análise a partir de escolas do campo do município de coronel João Sá/Ba 137 f. Mestrado acadêmico - Universidade Federal de Sergipe, 2012 Disponível em: http://bdtd.ufs.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1059 Acesso em: 8 junho 2015.	“[...] é necessário que o poder público (Município, Estado e União) reavalie sua política de financiamento para que as escolas possam ter condições propícias de funcionamento, oportunizando condições de trabalho dignas aos professores para o desenvolvimento pleno das atividades educativas e pedagógicas ofertadas aos estudantes de classes multisseriadas. Com efeito, sabemos que as condições de funcionamento das escolas e as condições de trabalho dos professores são fundamentais para garantia de qualidade, neste caso, para as escolas do campo com classes multisseriadas. (SANTOS, 2012, p. 114-115).
RODRIGUES, C. L., Educação no meio rural: um estudo sobre salas multisseriadas, 209 f. Dissertação de mestrado – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.	“As salas multisseriadas são rotuladas como sendo sinônimo de atraso e de baixa qualidade por se tratar de turmas compostas por várias séries, com um único professor, localizadas, em sua grande maioria, em localidades rurais, com estruturas – física e material – precárias. No entanto, veremos que o ensino nessas turmas pode ser sim, de qualidade, desde que ofereça condições estruturais mínimas para isso” (RODRIGUES, p. 8) [...] a multisseriação não é tida pelos professores que lecionam nessa modalidade como principal fator dificultador de seu trabalho, mas sim a falta de recursos básicos para o desenvolvimento deste, como infraestrutura, materiais didático-pedagógicos escassos, baixa remuneração, apoio pedagógico insuficiente, dentre outros fatores, que, aliás, não são exclusividades dessas turmas. O fato dos alunos estarem sempre antecipando e/ou revendo os conteúdos das disciplinas, juntamente com a “monitoria” entre os alunos, característico das salas multisseriadas, são tidos como diferenciais no processo de ensino-aprendizagem, sendo pontos positivos dessas turmas. (RODRIGUES, p.17)
SOCORRO, M.D.P., Currículo e seus significados para os sujeitos de uma escola ribeirinha, multisseriada, no município de Cametá – Pará, 203 f.. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Pará, Belém, 2009.	“A escola multisseriada possui uma rejeição por parte das políticas governamentais e no município de Cametá negligencia-se o termo “escolas multisseriada” passando a denominá-las de “escolas Anexas”. Sendo portanto, um modelo de escola estereotipado. Mas, na contramão dessas perspectivas, os educadores e educadoras desses espaços estão procurando fazer a sua parte, sem orientação pedagógica por parte da Secretaria de Educação, sem um salário digno, sem receber formação continuada e ainda, com precária estrutura física, pedagógica e financeira. E, nesse contexto muito desfavorável, são demandados a apresentar

	resultados satisfatórios de aprendizagem e aprovação no final do ano letivo. ” (SOCORRO, 2009, p. 174-175).
SOUZA, J. E. de. Trajetórias de professores de classes multisseriadas: memórias do ensino rural em Novo Hamburgo/RS (1940 a 2009) 344 f. Mestrado acadêmico em educação- Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2011. Disponível em: http://biblioteca.asav.org.br/vinculos/te-de/JoseSouzaEducacao.pdf Acesso em: 24 maio 2015.	“[...]evidencia-se que nessas classes, mesmo que todos os alunos compartilhassem o tempo e o espaço a prática docente atendia o princípio isolados dos conhecimentos. Portanto, os alunos eram agrupados por série, bem como quando havia mais de um “quadro verde” o professor utilizava-se desse recurso para conseguir atender a qualidade dos alunos”. (SOUZA, 2011, p. 140).
ARAÚJO, N. C. G de. Práticas pedagógicas de professoras em classes multisseriadas: uma contribuição para a atuação docente nos ciclos da alfabetização – Tese de doutorado, 178 f. Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2010	“Como principais resultados, os dados revelaram que as professoras de classes multisseriadas apresentaram, a partir do CBAC, mudanças em seus comportamentos e em suas práticas docentes, pontuadas a partir da implementação do Programa da Escola Ativa. Tais mudanças foram verificadas quando as professoras perceberam resultados positivos na aprendizagem de seus alunos, ao substituírem o atendimento individualizado e centrado em cada série escolar que compunha as turmas, por uma perspectiva de trabalho em grupos. As crianças foram organizadas não mais por séries, mas por níveis de aprendizagem. ” (ARAÚJO, 2010, p.7).
CARDOSO, M. A. A organização do trabalho didático nas escolas isoladas paulistas: 1893 a 1932. Tese de doutorado, 280 f. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.	“A presença de práticas escolares semelhantes às do ensino mútuo nas escolas multisseriadas, bem como sua longa permanência no cenário educacional brasileiro, consolidaram o desejo de investigá-las. A elaboração do projeto passou por várias etapas até definir-se como tal. Contudo, ao determinar a Primeira República como recorte temporal foi necessário redefinir o objeto, que passou a ser a história e a organização do trabalho didático nas escolas isoladas paulistas. Isto, porque a denominação escolas multisseriadas só aparece na década de 1970; antes, as escolas que agrupavam alunos de várias idades, em diferentes níveis de conhecimento em uma mesma sala e sob a regência de um só professor, eram conhecidas como escolas isoladas. ” (CARDOSO, 2013, p. 36).

ORGANIZAÇÃO: a autora, junho de 2015.

APÊNDICE 2: Escolas Rurais Municipais de Cerro Azul

ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL – séries iniciais	Matrículas/2015
1- Escola Rural Municipal Angelo Mottim	47
2- Escola Rural Municipal Athanagildo de L Laio	64
3- Escola Rural Municipal Bairro dos Bentos	47
4- Escola Rural Municipal Bairro dos Cardosos	9
5- Escola Rural Municipal Bairro dos Rosas	34
6- Escola Rural Municipal de Barra Bonita I	8
7- Escola Rural Municipal de Barra Bonita II	21
8- Escola Rural Municipal de Barra da Taquara	10
9- Escola Rural Municipal de Barra do Macuco	20
10- Escola Rural Municipal Bocaina	25
11- Escola Rural Municipal Boi Perdido	26
12- Escola Rural Municipal da Bomba	45
13- Escola Rural Municipal Cabeceira do Ribeirão do Veado	19
14- Escola Rural Municipal de Freguesia	11
15- Escola Rural Municipal de Guaraípos	11
16- Escola Rural Municipal de Lageadinho	9
17- Escola Rural Municipal de Lageado da Anta Gorda	29
18- Escola Rural Municipal de Lageado da Barra Bonita	11
19- Escola Rural Municipal Lageado Grande I	44
20- Escola Rural Municipal Lageado Grande III	12
21- Escola Rural Municipal de Mato Preto	21
22- Escola Rural Municipal Milton Teilo	39
23- Escola Rural Municipal de Morro Grande	44
24- Escola Rural Municipal de Pinhal Grande II	16
25- Escola Rural Municipal Ribeirão Bonito do Chapéu	31
26- Escola Rural Municipal Ribeirão Bonito do Turvo II	5
27- Escola Rural Municipal de Ribeirão Bonito do Turvo	29
28- Escola Rural Municipal de Ribeirão do Veado	8
29- Escola Rural Municipal Terceiro Quarteirão da Bomba II	12
30- Escola Rural Municipal São Sebastião	84
TOTAL DE MATRÍCULAS	791

FONTE: <http://www.dataescolabrasil.inep.gov.br/dataEscolaBrasil/> Acesso em: 31 out 2015

APÊNDICE 3: Questionário entregue à pedagoga da Secretaria de Educação do Município de Cerro Azul

- 1- Quantas escolas multisseriadas existem ou quantas escolas com turmas multisseriadas existem em seu município?
- 2- Como acontece a relação entre as escolas multisseriadas e a Secretaria de Educação?
- 3- Como se dá a formação continuada dos professores das classes multisseriadas? Existe algum curso específico para estes professores?
- 4- Como a equipe da secretaria de educação analisa o ensino multisseriado? Os professores participaram da formação no Programa Escola Ativa? Como e em que período aconteceu esta formação?
- 5- Qual o impacto das classes multisseriadas sobre o orçamento financeiro do município com relação a: transporte escolar, professores contratados, materiais pedagógicos, manutenção das instalações? O município conta com algum financiamento federal?
- 6- Em quais as políticas públicas as escolas estão inscritas e quais os resultados?

APÊNDICE 4: Roteiro da entrevista com os professores

TEMAS	SUBTEMAS
Formação	Graduação e pós graduação
Experiência profissional	Em escolas multisseriadas e outras escolas seriadas
A chegada nesta escola	Acolhimento e aceitação da comunidade
Questão de atendimento à saúde	Quais atendimentos são disponibilizados aos alunos.
Formação continuada	Cursos de especialização e extensão.
Planejamento	Quais e como são elaborados. Quem supervisiona.
PPP	Onde está O PPP da escola e como foi o processo de elaboração
Material Didático	Quais materiais são utilizados e qual o suporte dado pela SME
Projeto Agrinho	Qual a avaliação sobre o material enviado e como utiliza.
Avaliação	Como é realizada.
Conteúdos	Como são definidos os conteúdos.
Relação com SME	Como são os encontros com a equipe da SME
Conselho Escolar	A escola tem Conselho Escolar e como atua.
O ensino multisseriado	O que pensa sobre: aspectos positivos e negativos.
Condução dos alunos	Como é o acesso dos alunos à escola.

ORGANIZAÇÃO: a autora, 2015.

APÊNDICE 5:- Observações realizadas na Escola Rural Municipal Bocaina

ATIVIDADES	No primeiro contato os alunos realizaram um jogral com a participação de todos os alunos: 9 alunos matriculados no 3º ano, 6 alunos matriculados no 4º ano e 4 alunos matriculados no 5º ano. Depois apresentaram um teatro de fantoches sobre a história dos três porquinhos; os fantoches foram confeccionados pelos alunos. A apresentação foi bem organizada, cada um falou no momento adequado e não houve interferência da professora. Para finalizar iniciaram um acróstico tendo como tema a família. A professora propôs que os alunos escrevessem no quadro uma lista de palavras que representassem algum sentimento sobre as famílias, iniciando com a letra A e passando por todas as letras do alfabeto. Os alunos se agitaram e todos tentaram contribuir; aquele que falava a palavra com a letra indicada pela professora ia escrever no quadro; neste momento a professora fazia a mediação apontando a grafia correta das palavras. Com a lista de palavras concluídas os alunos tiveram como tarefa realizar um acróstico com o nome de seu pai ou alguém de sua família.
CONTEÚDOS	A professora estava trabalhando Ciências e neste dia o tema da aula era as estações do ano. Ditou o texto e depois distribuiu uma ilustração sobre o conteúdo trabalhado, para eles pintarem e colarem no caderno. Afirmou que faz ditado em vez de cópia porque aproveita para trabalhar as dificuldades e, justifica afirmando que três alunos dominaram a escrita depois que começou a fazer ditados. “Eles melhoraram quando recuperei o ditado uma época foi proibido, mas com o ditado de palavras vi que eles melhoraram muito. Trabalho com um objetivo: que as crianças aprendam.” O texto falava sobre as estações do ano e suas características, e foi ditado após a professora conversar sobre o assunto com os alunos. Preocupada com a organização do texto e do caderno, fazia suas intervenções e iam passando nas carteiras para auxiliar os alunos que estavam com dificuldade; apontava quais alunos precisaria intervir. Os alunos também ajudavam um ao outro, com relação a escrita das palavras. “O caderno é o maior documento que eles têm na sala. Não tem como ser um bom aluno se o caderno não estiver organizado”. (Professora A).
METODOLOGIA	Com relação aos diferentes níveis de aprendizagem e ano, a professora afirma que trabalha o mesmo tema para todos os alunos. “Só separo quando vou trabalhar Matemática e Português no livro. Geografia, Ciências e História é tudo junto.” Preocupada em apresentar sua metodologia explicou: “Conversamos que as estações não estão tão específicas quanto antes por causa do homem. No Nordeste tem só duas estações. Gosto de conversar bastante com eles antes de

	escrever” (Professora A). Também relatou que usa muito o dicionário: coloca uma palavra no quadro, pergunta a opinião dos alunos e depois procuram seu significado.
APRENDIZAGEM DOS ALUNOS	A professora acredita no trabalho do pedagogo e também no potencial dos alunos. Na sua fala defende a necessidade de estratégias diferenciadas para ajudar os alunos a se desenvolverem, mostrando-se contrária ao fato das crianças serem rotuladas e dos profissionais não oferecerem expectativas e oportunidades diferenciadas.
MATERIAL DIDÁTICO	Com turma da tarde (1º e 2ºano) a professora relatou que trabalha com histórias, poemas e versinhos; quanto à matemática trabalha com o material dourado. Utiliza as atividades mimeografadas, aproveitando as folhas do material do projeto Agrinho, pois não tem folhas de papel sulfite na escola.

ORGANIZAÇÃO: a autora, 2015.

APÊNDICE 6: Observações na Escola Rural Municipal Guaraípos

METODOLOGIA	O professor dividiu o quadro em três partes para passar as atividades referentes a cada ano: 1º, 2º e 3º ano. Para o 1º ano passou uma atividade juntando as vogais com as consoantes F, G e J; para o 2º ano passou um texto falando da festa junina; na outra só estava o cabeçalho. Estas atividades duraram até o intervalo, e muitos alunos não concluíram, passeando pela sala, conversando uns com os outros.
ATIVIDADES	Depois do recreio um aluno veio me perguntar se eu não me importava se eles brincassem com jogos e se eu jogava com eles, o que respondi positivamente. Os alunos pegaram algumas caixas com alguns jogos: dominó de operações matemáticas de adição, subtração e multiplicação, quebra-cabeças e peças avulsas. Jogamos dominó, mas os alunos necessitaram de apoio para realizar as operações, não conseguiram realizar sozinhos nenhuma operação matemática. Nestas atividades o professor não fez nenhuma intervenção, só se justificou dizendo que na sexta feira ele deixa os alunos jogarem. No entanto, os alunos não foram orientados quanto às regras dos jogos e, estes estavam incompletos. As crianças realizaram a cópia do quadro, sem a intervenção do professor. Os que terminaram estavam decalcando figuras do folclore com a ajuda do professor, e depois pintaram. Um dos alunos vinha com frequência me mostrar seu caderno e percebi que não entendia o que estava copiando e, portanto, havia muitos erros. Os alunos estavam animados com as figuras para pintar.
CONHECIMENTOS PRÉVIO	Algumas alunas (5 anos, 7 anos, 7 anos) vieram conversar comigo e contaram várias histórias sobre: a mula sem cabeça, o Curupira, Iara, Boitatá, Lobisomem, Saci Pererê e a Cuca. Explicaram sobre cada uma com muito interesse e riqueza de detalhes. Uma aluna também me contou que tem que levantar 6 horas da manhã para arrumar o cabelo para vir para a escola. “Meu cabelo é bem grande, minha mãe não deixa eu soltar porque ela tem medo que embaraça muito. Não posso cortar que eu sou crente, evangélica; se eu cortar meu pai me mata. Ele é motorista de ônibus, acorda antes de mim, vai de moto até o Km 60, quase indo para Curitiba e leva as pessoas”. (L. 7 anos). Outra criança falou em tom de protesto: “Odeio vir para a escola. Prefiro ficar em casa”. A mãe deste menino apareceu no recreio nos dois dias que estive na escola.

ORGANIZAÇÃO: a autora, 2015.

APÊNDICE 7

QUESTIONÁRIO

Eu REGINA BONAT PIANOVSKI, doutoranda da Universidade Tuiuti do Paraná estou realizando minha pesquisa de doutorado intitulada “As classes multisseriadas: (re) afirmando as potencialidades na relação ensino e aprendizagem no campo. A pesquisa está sendo desenvolvida nos municípios da Região Metropolitana de Curitiba. Desta forma solicito sua colaboração por meio do preenchimento deste questionário, pois suas informações serão importantes para a pesquisa. Destaco a relevância deste estudo no que concerne a pretensão em contribuir para a melhoria da qualidade do ensino nas escolas localizadas no campo.

1-Há quanto tempo você trabalha em classes multisseriadas? Qual a idade e nível dos alunos da sua turma?

2- Trabalhar com classes multisseriadas foi uma opção sua ou por outro motivo? Comente.

3- Como você organiza seu trabalho em uma turma com diferentes séries?

4- Com relação a aprendizagem dos alunos, você considera este contexto facilitador ou um obstáculo ao seu desenvolvimento? Fale um pouco sobre isto?

5- Como você seleciona os conteúdos das suas aulas? Você recebe orientação da secretaria de educação do município?

6- Quais as principais dificuldades encontradas no que tange ao processo ensino e aprendizagem?

7- Quais conhecimentos você considera indispensáveis para um professor atuar em escolas multisseriadas?

8- Como você considera o ensino em classes multisseriadas? Fale sobre isto.

9- Você participa de cursos de formação continuada em seu município? Quais conhecimentos gostaria de aprofundar?

10- Em quais políticas públicas sua escola está inserida e quais os resultados?

Eu _____ autorizo a divulgação destas informações.

Tijucas do Sul, 28 de junho de 2016.

OBRIGADA POR SUAS INFORMAÇÕES

APÊNDICE 8**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Eu, **Regina Bonat Pianovski**, doutoranda em educação pela Universidade Tuiuti do Paraná, solicito autorização para realizar pesquisas na Escola Rural Municipal do Guaraípos no município de Cerro Azul, para o desenvolvimento da minha tese sobre Aprendizagem em Classes Multisseriadas. Esta pesquisa está sendo orientada pela Profa. Dra. MARIA ANTÔNIA DE SOUZA que reitera este pedido.

Comprometo-me a divulgar o conteúdo das minhas pesquisas para a equipe pedagógica da escola e afirmo que as informações obtidas serão utilizadas para fins de estudos acadêmicos, tanto como elementos fundamentais para a compreensão da minha questão de pesquisa na elaboração da tese como para outros trabalhos acadêmicos.

Cerro Azul, 1º de julho de 2015.

REGINA BONAT PIANOVSKI

Profa. Dra. MARIA ANTÔNIA DE SOUZA

Eu _____ autorizo o desenvolvimento da pesquisa na Escola Rural Municipal do Guaraípos.

PROFESSOR (A)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, **Regina Bonat Pianovski**, doutoranda em educação pela Universidade Tuiuti do Paraná, solicito autorização para realizar pesquisas na Escola Rural Municipal do Guaraipos no município de Cerro Azul, para o desenvolvimento da minha tese sobre Aprendizagem em Classes Multisseriadas. Esta pesquisa está sendo orientada pela Profa. Dra. MARIA ANTÔNIA DE SOUZA que reitera este pedido.

Comprometo-me a divulgar o conteúdo das minhas pesquisas para a equipe pedagógica da escola e afirmo que as informações obtidas serão utilizadas para fins de estudos acadêmicos, tanto como elementos fundamentais para a compreensão da minha questão de pesquisa na elaboração da tese como para outros trabalhos acadêmicos.

Cerro Azul, 1º de julho de 2015.

REGINA BONAT PIANOVSKI

Profa. Dra. MARIA ANTÔNIA DE SOUZA

Eu _____ autorizo o desenvolvimento da pesquisa na Escola Rural Municipal do Guaraipos.

PEDAGOGA – COORDENADORA DAS ESCOLAS RURAIS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, **Regina Bonat Pianovski**, doutoranda em educação pela Universidade Tuiuti do Paraná, solicito autorização para realizar pesquisas na Escola Rural Municipal do Guaraípos no município de Cerro Azul, para o desenvolvimento da minha tese sobre Aprendizagem em Classes Multisseriadas. Esta pesquisa está sendo orientada pela Profa. Dra. MARIA ANTÔNIA DE SOUZA que reitera este pedido.

Comprometo-me a divulgar o conteúdo das minhas pesquisas para a equipe pedagógica da escola e afirmo que as informações obtidas serão utilizadas para fins de estudos acadêmicos, tanto como elementos fundamentais para a compreensão da minha questão de pesquisa na elaboração da tese como para outros trabalhos acadêmicos.

Cerro Azul, 1º de julho de 2015.

REGINA BONAT PIANOVSKI

Profa. Dra. MARIA ANTÔNIA DE SOUZA

Eu _____ autorizo o desenvolvimento da pesquisa na Escola Rural Municipal do Guaraípos.

SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO
CERRO AZUL