



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB**  
**Departamento de Ciências Humanas – DCH III**  
**Colegiado de Licenciatura em Pedagogia**

**DANIELLE MENDONÇA PAIVA**

**A CLASSE MULTISSERIADA NA ÓTICA DOS DOCENTES DA  
ESCOLA MUNICIPAL MANOEL CÂNDIDO PEREIRA DA SILVA**

**Juazeiro - BA**

**2021**

**DANIELLE MENDONÇA PAIVA**

**A CLASSE MULTISSERIADA NA ÓTICA DOS DOCENTES NA  
ESCOLA MUNICIPAL MANOEL CÂNDIDO PEREIRA DA SILVA.**

Trabalho de conclusão de curso de graduação  
apresentado ao curso de Licenciatura em pedagogia  
Universidade do Estado da Bahia – UNEB/ DCHIII  
como requisito parcial para a obtenção do título de  
Graduada em Pedagogia.

Orientador(a): Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Eliã Siméia Amorim  
Coorientadora: Prof<sup>a</sup> Ms Waltenice D. S. Carvalho

**Juazeiro – BA**

**2021**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
por Regivaldo José da Silva/CRB-5-1169

P149c Paiva, Danielle Mendonça

As classes multisseriadas na ótica dos docentes / Danielle Mendonça  
Paiva. Juazeiro-BA, 2021.

57 fls.: il.

Orientador(a): Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Eliã Siméia Martins dos Santos Amorim.

Coorientador(a): Ms. Waltenice Davi de Sena Carvalho.

Inclui Referências

TCC (Graduação – Pedagogia) – Universidade do Estado da Bahia.  
Departamento de Ciências Humanas. Campus III. 2021.

DANIELLE MENDONÇA PAIVA

**A CLASSE MULTISSERIADA NA ÓTICA DOS DOCENTES NA  
ESCOLA MUNICIPAL MANOEL CÂNDIDO PEREIRA DA SILVA**

Trabalho de conclusão de curso de graduação apresentado a Universidade do Estado da Bahia –  
UNEB/DCHIII como requisito parcial para a obtenção do título de Graduada em Pedagogia.

Aprovado em: 06 de julho de 2021.

BANCA EXAMINADORA



Orientadora: Profa. Dr<sup>a</sup>. Eliã Siméia Martins dos Santos Amorim - UNEB



Coorientadora: Prof<sup>a</sup> Ms Waltenice D. S. Carvalho  
UNEB



Prof<sup>a</sup> Msc. Adeilda da Silva Martins – UNEB



Prof<sup>a</sup> Esp. Francisca Assis de Sá – UNEB

E o que dizer da minha família, em especial, meus pais? Obrigada pela paciência, pelo incentivo, pela força, pelas broncas e principalmente pelo carinho. Valeu a pena toda a distância, toda a saudade, todo sofrimento, todas as renúncias... valeu a pena esperar... hoje estamos colhendo, juntos, os frutos do meu empenho e dedicação, obrigada por sempre acreditarem em mim! Esta vitória é muito mais de vocês do que minha. Amo vocês.

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus por me guiar todos os dias da minha vida pelo caminho da verdade, coragem e determinação, sempre suprimindo minhas necessidades; por me fazer lembrar todos os dias, apesar das dificuldades, que tudo está nas mãos dele e em nada devo me preocupar, pois o melhor ele tem para mim.

Aos meus pais, que nunca me deixaram faltar nada e que, apesar da distância, se fazem presentes no meu dia a dia e são meu maior exemplo de força e determinação, mostrando-me todos os dias que eu sou capaz. Sua criação, pai e mãe, me revela que são pessoas sábias, que nunca desistem e por isso devo seguir os seus exemplos. Ao meu irmão que, embora tão novo, me mostra todos os dias as possibilidades da vida, fazendo-me entender que, se nada der certo, ainda assim existirá uma forma de acertar.

As minhas tias e primas, mulheres sensacionais, que carregam consigo uma força inexplicável. Vocês são e dão um exemplo a ser seguido todos os dias.

Aos meus avós, em especial ao meu avô materno seu João, à minha avó paterna dona Betinha e meu avô paterno, vô Agui (*in memoriam*), que a cada dia de suas vidas demonstraram força, coragem, determinação e amor; deram-me também a certeza de que, com força de vontade, determinação e fé, sou capaz e tudo, a seu tempo, se concretizará; que a humildade faz a diferença e que o amor é sempre a melhor escolha. Minha saudade diária de vocês e a certeza de que estão orgulhosos de mais uma conquista minha. À minha avó Gilda, que me criou e me deu todo seu amor e cuidado, colocando-me diariamente em suas orações. Enfim, esses seres humanos, que considero anjos, são meu maior exemplo de força e, mesmo em dias difíceis, sempre me lembram que existe um Deus que tudo pode.

Ao professor Edmerson Reis, que desde o 2º período do curso me acolheu e me fez crescer não só como pesquisadora, mas como ser humano. À professora Francisca de Assis, por ser um exemplo de profissional e pelos seus ensinamentos que são e foram essenciais para escolha do meu tema. À professora Edilane Carvalho que, mesmo sem tempo, sempre se fez disponível para me ajudar. A vocês minha eterna gratidão!

Às minhas orientadoras, Eliã e Waltenice, pessoas estas que admiro e respeito. Agradeço pela compreensão, apoio e paciência, acolhendo-me na realização e construção deste trabalho e me orientando nessa trajetória de tempos difíceis e corridos. Muita grata a vocês por tanto carinho e cuidado.

“O objetivo da educação é substituir uma mente vazia por uma mente aberta.”

(Malcolm Forbes)

## RESUMO

O presente trabalho apresenta uma discussão sobre a educação multisseriada, em particular na ótica de professores, que atuam nesse modelo de ensino, buscando compreender o que pensam a esse respeito; como se dá a organização pedagógica das escolas que adotam a multisseriação e como se dá o aprendizado por parte dos alunos, dentre outras questões. O foco do trabalho é a Escola Municipal Manoel Cândido da Silva, situada do município de Curaçá – Bahia e teve como objetivo geral: investigar as concepções de professores que concebem o trabalho pedagógico na turma de classes multisseriada na citada escola. E como objetivos específicos: compreender a presença histórica das classes multisseriadas na Educação Brasileira; identificar as classes multisseriadas existentes no município de Curaçá – BA; analisar as concepções docentes acerca das turmas multisseriadas, que atuam na questão; e descrever as práticas desenvolvidas por professores da Escola Multisseriada. O trabalho segue uma abordagem qualitativa, do tipo exploratório e quanto ao método trata-se de um estudo de caso visto que possibilita a vivência de uma realidade e a apreciação de um determinado fenômeno. A coleta dos dados foi realizada por meio de um questionário composto de dez questões abertas, enviado via whatsapp, para quatro sujeitos, a saber: uma professora, o gestor das escolas do campo, o Secretário de Educação de Curaçá-BA. A pesquisa bibliográfica mostrou aspectos como a história das classes multisseriadas e seus avanços na educação. De posse dos dados, foram analisadas as falas dos sujeitos, chegando-se à conclusão de que a escola no campo, principalmente a escola com classes multisseriadas, necessita de um currículo voltado para os valores próprios para o público envolvido e suas condições de cultura e local, assim como, seus professores necessitam de formações continuadas, que discutam o ensino multisseriado e os auxiliem dando subsídios para eles.

**Palavras-Chave:** Ensino Multisseriado; Educação do Campo; Capacitação Docente.

## ABSTRACT

This paper presents a discussion on multigrade education, particularly from the perspective of teachers, who work in this teaching model, seeking to understand what they think about it; how is the pedagogical organization of schools that adopt multigrade and how students learn, among other issues. The focus of the work is the Municipal School Manoel Cândido da Silva, located in the municipality of Curaçá – Bahia and had as general objective: to investigate the conceptions of teachers who conceive the pedagogical work in the multigrade classrooms in the aforementioned school; and as specific objectives: to understand the historical presence of multigrade classes in Brazilian Education; identify the existing multigrade classes in the city of Curaçá – BA; analyze the teachers' conceptions about the multigrade classes that work on the issue; and describe the practices developed by teachers at the Multigrade School. The work follows a qualitative approach, of the exploratory type and regarding the method it is a case study as it allows the experience of a reality and the appreciation of a certain phenomenon. Data collection was performed through a questionnaire consisting of ten open questions, sent via whatsapp, to four subjects, namely: a teacher, the manager of rural schools, the Secretary of Education of Curaçá-BA. The bibliographical research showed aspects such as the history of multigrade classes and their advances in education. With the data, the speeches of the subjects were analyzed, reaching the conclusion that the school in the countryside, especially the school with multigrade classes, needs a curriculum focused on the values of the public involved and their conditions of culture and local, as well as their teachers need ongoing training, which discuss multigrade teaching and help giving subsidies for them.

**Key words:** Multigrade Teaching; Countryside Education; Teacher Training.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1:</b> Mapa de Curaçá-BA.....	27
<b>Figura 2:</b> Distribuição das Escolas com turmas multisseriadas em Curaçá – BA.....	28
<b>Figura 3:</b> Distribuição das Escolas com turmas multisseriadas em Curaçá – BA em 2020.....	28
<b>Figura 4:</b> Casa de Zé .....	28
<b>Figura 5:</b> Caminho da Escola Manoel Cândido, Fazenda Lagoa .....	29
<b>Figura 6:</b> Frente da Escola Manoel Cândido.....	29
<b>Figura 7:</b> Escola Manoel Cândido .....	30
<b>Figura 8:</b> Sala de Aula da Escola Manoel Cândido .....	30
<b>Figura 9 :</b> Sala de Aula da Escola Manoel Cândido .....	38
<b>Figura 10:</b> Sala de Aula da Escola Manoel Cândido .....	38

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>8</b>
<b>2 A ESCOLA MULTISSERIADA NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA</b>	<b>13</b>
2.1 Tipos de Educação no Brasil.....	22
<b>3 AS CLASSES MULTISSERIADAS: UM DESAFIO PARA A PRÁTICA DOCENTE E A FORMAÇÃO DOS SUJEITOS.....</b>	<b>24</b>
3.1 Multisséries no município de Curaçá – BA .....	27
3.2 Escola Municipal Manoel Cândido da Silva.....	29
<b>4. AS HISTÓRIAS NARRADAS: VEZ E A VOZ DOS SUJEITOS .....</b>	<b>30</b>
4.1 Políticas Públicas e Educacionais .....	34
4.2 Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola Manoel CÂNDIDO .....	36
4.3 Espaços de Formação para os Professores .....	38
4.4 O Formato da sala de aula e desafios durante a atuação em sala .....	39
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>41</b>
<b>Referências Bibliográfico.....</b>	<b>43</b>
<b>APÊNDICE.....</b>	<b>46</b>

## 1. INTRODUÇÃO

Este trabalho tem o intuito de apresentar uma discussão sobre a educação multisseriada na ótica de professores que atuam nesse modelo de ensino, buscando compreender o que pensam a esse respeito; como se dá a organização pedagógica das escolas que adotam a multisseriação, como se dá o aprendizado por parte dos alunos; e qual o vínculo que esses professores possuem com suas turmas nas comunidades onde estão localizadas. Assim, busquei pesquisar sobre esse tema, por entender a sua importância, pois poderá contribuir para as demais pesquisas no âmbito da educação e, neste particular, para a formação e prática docente.

A princípio, esta pesquisa está relacionada com meu interesse pelas escolas multisseriadas do campo, e pela minha inquietude para compreender a visão dos professores em relação às mesmas, pois é notório que a percepção dos docentes é sempre deixada de lado, ou seja, a preferência maior é o de ouvir aqueles que exercem o “poder”.

O foco deste trabalho é a Escola Municipal Manoel Cândido Pereira da Silva, que fica na localidade da Fazenda Lagoa, interior de Curaçá – BA, por fazer parte da minha infância e por meu pai residir na localidade. Com isso, percebi que não existem muitas pesquisas acerca da educação multisseriada no município em questão, por isso esta pesquisa possui grande relevância, uma vez que existe essa carência. Dessa forma, por se tratar de uma pesquisa original e atual, aumentam as contribuições e as reflexões significativas para o campo educacional desse município.

Assim, buscando entender como tantos alunos de diferentes idades conseguiam estudar em uma única sala e, mesmo antes de entender sobre a funcionalidade das classes multisseriadas, sempre observava de longe como uma única professora conseguia ensinar a tantos de forma que todos passassem de ano; porque nas cidades próximas da cidade onde eu residia (Curaçá – BA e Santa Maria da Boa Vista- PE) nunca tinha observado tal forma de ensino e nem ouvido falar sobre a mesma. Com isso, várias indagações foram sendo feitas por mim, permitindo a reflexão sobre o modo de organização do ensino da escola da roça, fazendo uma comparação com o formato do ensino da escola que eu estudava, um modelo que se trata de salas de aulas separadas por séries, cadeiras enfileiradas, um professor por sala até 5ª ano e, ainda, onde se tem um professor por disciplina a partir do 6º ano.

Sem muitas oportunidades de discutir sobre o assunto, minhas curiosidades foram se calando até ingressar na universidade, onde tive a oportunidade de conhecer e estudar sobre as

classes multisseriadas, mais especificamente na disciplina de Educação do Campo, ministrada, na época, pela professora Francisca de Assis de Sá, e assim pude entender que essas classes surgiram de uma necessidade e não de uma opção pedagógica. Com isso, a professora citada da disciplina nos desafiou a escrever sobre algo que nos chamasse atenção na educação do campo.

Diante disso, me recordei da Escola Manoel Cândido e resolvi ir até lá para melhor conhecer o trabalho feito, me deparando com uma realidade totalmente inesperada. Lá, pude observar, na época, uma única professora que, além de ensinar, se desdobrava em cozinheira e faxineira e um diretor que não oferecia a assistência necessária à escola.

Nas minhas observações e ao ouvir somente a professora, percebi o quão deixados de lado são os docentes, especialmente das escolas do campo, pois são os que realizam o trabalho “pesado” e quem ganha total privilégio e reconhecimento são aqueles que demonstram não conhecer a realidade da escola em questão, como os coordenadores, gestores ou diretores.

Desse modo, pude observar os desafios enfrentados diariamente, uma luta recorrente de professores e alunos por uma educação do campo e no campo, percebendo também os múltiplos olhares que a sociedade dá a esse formato de ensino, bem como a falta de políticas públicas efetivas nessas localidades, cujos moradores vivem da agricultura familiar e do programa social do Governo Federal (Bolsa Família). Verifiquei, porém, que além dos grandes desafios, as classes multisseriadas são espaços que representam possibilidades de aprendizagem, convivências e trocas de experiências, além de uma identidade própria, que faz essas vivências serem inspirações para proposições inovadoras no âmbito educacional, dando um reconhecimento para aqueles que são ditos e mantidos como esquecidos.

Diante do exposto, esse trabalho apresenta os seguintes objetivos: geral - Investigar as concepções de professores que concebem o trabalho pedagógico na turma de classes multisseriada na Escola Municipal Manoel Cândido Pereira da Silva. E como objetivos específicos: Compreender a presença histórica das classes multisseriadas na Educação Brasileira; Identificar as classes multisseriadas existentes no município de Curaçá – BA; Analisar as concepções acerca das turmas multisseriadas pelos professores que atuam na Escola Municipal Manoel Cândido Pereira da Silva; Descrever as práticas desenvolvidas pelos professores da Escola Multisseriada.

A priori, o trabalho seria desenvolvido por meio de pesquisa de campo, ou seja, através da pesquisa participante com a intenção de responder à questão problema, a saber: **quais as concepções das turmas multisseriadas para os professores que atuam nesse**

**formato de organização dos tempos e espaços pedagógicos?** Porém, devido à pandemia provocada pela Covid-19, a pesquisa se deu de forma virtual da seguinte forma: enviei para o Diretor de Educação do campo e para o Secretário de Educação da cidade de Curaçá- BA um questionário específico para cada um, além de outros questionários específicos para o coordenador da escola e para a professora que atua na sala de aula. Assim, a intenção foi ouvir todas as partes envolvidas com a escola, a fim de compreender como acontece o seu trabalho, comparando as informações fornecidas por todos os sujeitos os quais responderam ao questionário.

Ainda em relação aos sujeitos da pesquisa e, com intuito de contemplar o tema e objetivos deste trabalho, é importante esclarecer que, embora não conste no questionário, todos são professores de formação, pois são pedagogos, porém atuam em cargos distintos e como servidores públicos municipais.

Este trabalho é do tipo exploratório e, segundo Santos (1991), a pesquisa exploratória é o contato inicial com o tema a ser analisado, com os sujeitos a serem investigados e com as fontes secundárias disponíveis. Malhotra (1993) defende que a pesquisa exploratória proporciona a formação de ideias para o entendimento do conjunto do problema. Dessa forma, o mesmo segue uma abordagem qualitativa, pois para Denzin e Lincoln (1994, p.4), a palavra qualitativa implica numa ênfase em processos e significados que não são examinados. Já de acordo com Deslauriers e Kérisit (2010, p. 148):

[...] a pesquisa qualitativa enfatiza o campo, não como reservatório de dados, mas também como uma fonte de questões. O pesquisador qualitativo não vai a campo somente para encontrar respostas para suas perguntas; mas também para descobrir questões, surpreendentes sob alguns aspectos, mas, geralmente, mais 29 pertinentes e mais adequadas do que aquelas que ele se colocava no início.

Com isso, de posse das informações, foram analisados e sistematizados os dados coletados por meio dos questionários previamente elaborados. Dessa forma, é possível entender que os aspectos envolvidos em uma pesquisa qualitativa não são controláveis, mas difíceis de ser interpretados, generalizados e reproduzidos, porém não se podendo afirmar ou negar nenhuma questão sobre os dados levantados, apenas refletir sobre, uma vez que os sujeitos participantes irão agir segundo seus valores, sentimentos, experiências, cultura e outros elementos presentes em seus depoimentos.

Por se tratar de uma pesquisa social, a qual considera os espaços e tempos de cada participante na vida real, com todas as nuances que perpassam o seu contexto, não há a pretensão de coletar informações para generalizar os fatos. Com isso, o método utilizado foi o

estudo de caso, visto que possibilita a vivência da realidade, tendo como base a apreciação do contexto, a discussão e a análise de um determinado fenômeno. Segundo Gil (1995), o estudo de caso não aceita um roteiro rígido para a sua delimitação, mas é possível definir quatro fases que mostram o seu delineamento: a) delimitação da unidade-caso; b) coleta de dados; c) seleção, análise e interpretação dos dados; d) elaboração do relatório.

Como diz Yin apud Roesch (1999, p. 155): “no que se refere ao conceito de estudo de caso: é uma estratégia de pesquisa que busca examinar um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto”, e foi nessa perspectiva que essa pesquisa buscou analisar as concepções da professora a cerca da escola multisseriada Manoel Cândido Pereira da Silva.

A pesquisa foi dividida em três etapas, a saber:

I - Buscar fontes bibliográficas e demais informações para entender como se deu o processo de formação das classes multisseriadas, desde o Período Colonial Brasileiro.

II - Enviar questionário pronto para professora, coordenador, e diretor das escolas do campo e para o Secretário de Educação, a fim de responderem às questões propostas.

III - Análise e interpretação da coleta dos dados realizada.

Nessa perspectiva, este trabalho apresenta a seguinte divisão: a introdução que se trata do primeiro capítulo onde apresento a justificativa do trabalho, a questão da pesquisa, a metodologia e os objetivos; no segundo capítulo apresento um contexto histórico das classes multisseriadas na educação brasileira, que vai desde os relatos nas tribos indígenas, com a chegada dos jesuítas, até os dias atuais. Já no terceiro capítulo, apresento as classes multisseriadas como um desafio para a prática docente e a formação dos sujeitos, contribuindo para essa discussão Arroyo (2010), Piza e Sena (2010) e Hage (2010).

No quarto capítulo apresentarei os dados da pesquisa, onde irei discorrer sobre as classes multisseriadas no município de Curaçá BA, e como elas são organizadas com foco na escola Manuel Candido da Silva, situada na zona rural do citado município. Ainda neste capítulo apresento aspectos como: políticas públicas e educacionais, projetos político-pedagógicos, espaço de formação continuada e atividades realizadas em sala. E, finalmente, as considerações finais.

Através das pesquisas bibliográficas, coleta de dados e fotografias da escola que foram instrumentos escolhidos no intuito de entender melhor o processo das classes multisseriadas desde sua implementação, bem como a formação do seu projeto político-pedagógico e o processo de formação continuada para os professores que atuam nesse modelo de educação na

escola Manoel Cândido, pude compreender a sua particularidade, além de muitas dessas escolas estarem localizadas, em sua maioria, na zona rural e em condições de infraestrutura de baixa qualidade, contando muitas vezes com professores despreparados ou sem formação adequada.

Autores como Martins (2018), Reis (2004) e Hage (2010) discutem em seus trabalhos sobre as demandas de políticas públicas e a falta de valorização pelos governantes com essas turmas, além de abordarem sobre a necessidade de uma formação continuada para os professores que nelas atuam. Além dessas contribuições, outros autores, no entanto, a exemplo de Arroyo (2010), mostraram a formação e a importância dessas turmas para a educação brasileira, conforme discussão a seguir.

## 2. A ESCOLA MULTISSERIADA NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Na história se realiza o homem e somente o homem. Portanto, não é a história que é trágica, mas o trágico está na história; não é absurda, mas é o absurdo que nasce da história; não é cruel, mas as crueldades são cometidas na história; não é ridícula. Mas as comédias se encenam na história. [...] Nenhuma época histórica é, em absoluto apenas uma passagem para outro estágio, assim como nenhuma época se eleva acima da história. A tridimensionalidade do tempo se desenvolve em todas as épocas: se agarra ao passado com os seus pressupostos, tende para o futuro com suas consequências e está radicada no presente pela estrutura. (KOSIK, 1995, p. 12).

A história mostra que a educação é bem mais antiga do que possamos imaginar e tem seus primeiros relatos nas tribos indígenas quando o ensinamento da cultura e as técnicas de sobrevivência eram passados de pai para filho; com o papel social e o poder do ensino para as comunidades, o que se diferencia bastante do que vemos nos dias de hoje. Ponce reflete bem isso:

Até os 7 anos, idade a partir da qual já deviam começar a viver às suas próprias expensas, as crianças acompanhavam os adultos em todos os seus trabalhos, ajudavam-nos na medida das suas forças e, como recompensa, recebiam a sua porção de alimentos como qualquer outro membro da comunidade. A sua educação não estava confiada a ninguém em especial, e sim à vigilância difusa do ambiente. Mercê de uma insensível e espontânea assimilação do seu meio ambiente, a criança ia pouco a pouco se amoldando aos padrões reverenciados pelo grupo. A convivência diária que mantinha com os adultos a introduzia nas crenças e nas práticas que o seu grupo social tinha por melhores. Presa às costas da sua mãe, metida dentro de um saco, a criança percebia a vida da sociedade que a cercava e compartilhava dela, ajustando-se ao seu ritmo e às suas normas [...], a criança adquiria a sua primeira educação sem que ninguém a dirigisse expressamente. [...] nas comunidades primitivas, o ensino era para a vida e por meio da vida; para manejar o arco, a criança caçava; para aprender a guiar um barco, navegava. As crianças se educavam tomando parte nas funções da coletividade. [...] grifos do original. (PONCE, 1989, p. 19).

Quando os jesuítas chegaram ao Brasil, se depararam com um modo de educação já existente atribuído pelos indígenas. Fausto (2002, p. 37) faz uma importante advertência quando diz que

antes do chamado descobrimento aqui viviam outras pessoas, uma população ameríndia e, se considerarmos que o conceito de educação remete-nos a uma abrangência incalculável; teremos necessariamente que considerar que antes da Companhia de Jesus, existiam outras educações, portanto, outras histórias da educação. “Quando os europeus chegaram à terra que viria a ser o Brasil, encontraram uma população ameríndia bastante homogênea em termos culturais e linguísticos, distribuída ao longo da costa e na bacia dos Rios Paraná - Paraguai.

Com isso, todos os interesses dos moradores da terra (os indígenas) foram deixados de lado, a fim de que fossem atribuídos somente os interesses dos colonizadores, sem pensar sequer na história cultural e na educação já existente ali. Na perspectiva de catequizar os índios como forma de educá-los na doutrina da igreja católica, os jesuítas, conhecidos também

como a Companhia de Jesus, vêm ao Brasil com esse enfoque deixando as crenças dos índios de lado, com uma educação focada totalmente na catequização, com escolas improvisadas e construídas pelos próprios índios, além de servirem como escravos para os senhores brancos que ali estavam se estabelecendo. Segundo Azevedo (1976, p. 15-16):

[...] os jesuítas não estavam servindo apenas à obra de catequese, mas lançavam as bases da educação popular e, espalhando às novas gerações a mesma fé, a mesma língua e os mesmos costumes, começavam a forjar, na unidade espiritual, a unidade política de uma nova pátria. [...] Foi por aí, por essas escolas de ler e escrever, fixas ou ambulantes, em peregrinação pelas aldeias e sertões que teve de começar a fundamentos a sua grande política educativa e com elas é que se inaugurou no Brasil ao mesmo tempo que na Europa, essa educação literária popular.

A Companhia de Jesus também ensinava aos filhos de fazendeiros que tinham como propósito de se tornarem futuros sacerdotes ou irem estudar fora do país. De acordo com Ribeiro (1993, p. 18)

Explicitamente, a missão da Companhia de Jesus era a de catequizar, ou seja, conseguir adeptos à fé católica, tornar os índios mais dóceis e submissos, adaptando-os à mão de obra. Verificamos, porém, que implicitamente ela afastou-se deste objetivo voltando-se para a educação de elites, pois assim agindo, garantia para si lucros financeiros e a formação de futuros sacerdotes, o que não lhe era assegurado na proposta inicial. Da educação estava excluído o povo, e graças à Companhia de Jesus, o Brasil permaneceu, por muito tempo, com uma educação voltada para a formação da elite dirigente.

Segundo Monlevalle (1997, p. 22), “a educação formal só se instituiu no Brasil a partir de 1550, data do início de funcionamento do Colégio dos Meninos de Jesus, em Salvador, na Bahia”. O autor destaca ainda que:

O colégio funcionava como internato, o que supõe uma grande variedade de espaços, com as respectivas funções não docentes: cozinha, refeitório, enfermaria, lavanderia, igreja, sacristia, horta, pomar... E, principalmente, os colégios e escolas que se multiplicaram no litoral e interior da Colônia, precisavam de uma infraestrutura material para sua manutenção e desenvolvimento. (MONLEVALE, 1997, p. 22)

Os jesuítas instauraram também o modelo de ensino conhecido como *Ratio Studiorum* que, segundo Saviani (2008), tratava-se de um plano universalista e elitista. Universalista porque deveria ser adotado por todos os jesuítas, e elitista, porque se destinava aos filhos dos colonos, excluindo os indígenas e negros, e contribuindo, assim, para a conversão dos colégios jesuítas em colégios para a elite colonial.

Com o comando nas mãos do Marquês de Pombal, que expulsou os Jesuítas do Brasil e instaurou um novo modelo educacional onde o Estado seria o responsável pelo ensino, chamando-o assim de aulas régias, que era o modelo educacional onde os alunos podiam frequentar umas ou outras indiferentemente, pois não havia articulação entre elas, sendo aulas

remotas e isoladas. Segundo Pantel (2011, p. 24), esse processo trouxe a dinâmica do ensino multisseriado, que certamente se transformou, ao longo dos tantos anos, em diferentes processos sociais, permanecendo, porém, ampla, diversa e fortemente presente na escola brasileira. Porém a situação do ensino no país não mudou, tampouco melhorou, pois o ensino tinha base autoritária com objetivos literários, levando o mesmo modo de ensino antigo, já que os alunos não poderiam ter vez e nem voz, considerando também o fato do modelo de sala de aula ser multisseriado, pois ainda não havia a separação de classes por idade. Isso se perpetuou com a chegada da família real em 1808. Porém, com a maior parte dos alunos sendo da classe trabalhadora, já que as famílias que possuíam posses tinham professores particulares para seus filhos, notou-se, a partir daí, a desvalorização da educação para com os mais pobres. Não se identifica na história da educação quando surgiram as classes multisseriadas no Brasil. Porém, é possível notar, durante a releitura histórica, que a existência de tal forma de organização está estritamente vinculada ao projeto de desenvolvimento econômico adotado pelo Brasil, mas se percebeu isso a partir de 1824 com o intuito de amenizar a “ignorância” entre a população minoritária, pois a Constituição Federal preconizou a instrução primária e gratuita para todos os cidadãos, que se instituiu de fato pelo sistema multisseriado.

Em 1827 foi instituída a Lei de 15 de outubro de 1827, que determinava a criação das Escolas de Primeiras Letras, destacando-se os seguintes artigos:

Art. 1º Em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos, haverão as classes de primeiras letras que forem necessárias;

[...]

Art. 4º As escolas serão de ensino mútuo nas capitais das províncias; e também nas cidades, vilas e lugares populosos, em que for possível estabelecerem-se.

Com isso, Saviani (2008, p. 128) diz:

Proposto e difundido pelos ingleses Andrew Bell, pastor da igreja Anglicana e Joseph Lancaster, da seita dos Quakers, o método mútuo, também chamado de monitorial ou lancasteriano, se baseava no aproveitamento dos alunos mais adiantados como auxiliares do professor no ensino de classes numerosas. Embora esses alunos tivessem papel central na efetivação desse método pedagógico, o foco não era posto na atividade do aluno. Na verdade, os alunos guindados à posição de monitores eram investidos de função docente. O método supunha regras pré-determinadas, rigorosa disciplina e a distribuição hierarquizada dos alunos sentados em bancos dispostos num salão bem amplo. De uma das extremidades do salão, o mestre, sentado numa cadeira alta, supervisionava toda a escola, em especial os monitores. Avaliando continuamente o aproveitamento e o comportamento dos alunos, esse método erigia a competição em princípio ativo do funcionamento da escola. Os procedimentos didáticos tradicionais permanecem intocados.

Fica evidente por meio dos estudos realizados que as escolas multisseriadas foram surgindo nesse período em que o ensino das primeiras letras, conhecido como ensino mútuo (Lancasteriano), logo depois como ensino unidocente (único professor), financiado ou não pelo Estado, era difundido de fazenda em fazenda por professores itinerantes ou por alguém que a comunidade considerasse capaz de instruir a outros, conhecidos também por professores leigos devido à falta de formação, porém, nenhum documento foi encontrado para essa comprovação a não ser o documento destacado acima. Mas, pelos estudos realizados sabemos que o ensino no modelo multisseriado é bem mais antigo do que se aparenta. Sabe-se que as escolas públicas da época sofriam com a falta de materiais pedagógicos e professores, além das instalações físicas as quais eram inadequadas à prática de ensino. Monlevade (1997, p. 29) destaca, “[...] a descentralização dos serviços públicos é uma tendência histórica saudável”. Os documentos da época mostram que as escolas eram insuficientes, além da falta de materiais pedagógicos e de professores.

A situação que a educação enfrentava pedia uma reforma que veio por meio do gabinete da Conciliação, sob o comando do Marquês do Paraná (Honório Hermeto Carneiro Leão). Trabalhava nesse gabinete o então ministro do Império, Luiz Pedreira Couto Ferraz, responsável pelo Decreto n. 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854, que regulou a “reforma do ensino primário e secundário do Município da Corte” (SAVIANI, 2008, p. 131). Um dos fatos que mais chama atenção é a obrigatoriedade do ensino para todos, além do fato de multas para os pais que tivessem seus filhos maiores de sete anos de idade fora da escola. Saviani (2008, p. 131) diz que esses fatores podem ser considerados os primeiros passos para delinear um sistema nacional de ensino. Esse documento se espelhou no paradigma iluminista vigente na Europa da época, que tinha como ideal derramar luzes sobre todos os habitantes do país, colocando a obrigatoriedade da sociedade brasileira de escolarizar, pelo menos no primeiro grau, todos os meninos maiores de sete anos.

Há dois fatores importantes nesse documento: o primeiro trata da divisão do ensino em primeiro grau, ministrado nas escolas de instrução elementar, as escolas de segundo grau, responsáveis pela “instrução primária superior” e a instrução secundária, específica do Colégio Pedro II; o outro fator diz respeito ao início da seriação, com o agrupamento dos alunos em turmas e o “ensino simultâneo” (SAVIANI, 2008, p. 132). Ressalta-se que o início da seriação do ensino classificava os alunos pelo nível de conhecimento, o que permitia selecionar os mais aptos para cada etapa e deixar para trás os que não tivessem condições necessárias para a continuidade do ensino. Vale salientar, também, que a modalidade de

seriação não excluiu o ensino multisseriado, pois aqueles que não tinham acesso à escola seriada continuaram a frequentar o ensino já existente, na sua maioria, a população camponesa.

De acordo com Saviani (2008, p. 135), “em 1854 inauguram a última fase do Império, período em que proliferam as propostas e projetos voltados para a reforma unificada da educação nacional, como a instauração do decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879” que prevê o início e a valorização do ensino privado, bem como a obrigatoriedade do ensino dos sete aos catorze anos de idade e também como se veicula a ideia de “assistência do Estado aos alunos pobres”. Com isso, a escola primária dividida em dois graus e currículo semelhante, além do serviço de inspeção (SAVIANI, 2008, p. 137). Idealiza-se, ainda, sob o pensamento de Leôncio de Carvalho, a Educação Infantil, com a abertura de jardins de infância para atender,

[...] crianças dos 3 aos 7 anos de idade (artigo 5º); caixa escolar (artigo 6º); bibliotecas e museus escolares (artigo 7º); subvenção ao ensino particular, equiparação de Escolas Normais particulares às oficiais e de escolas secundárias privadas ao Colégio Pedro II, criação de escolas profissionais, de bibliotecas populares e de bibliotecas e museus pedagógicos onde houver Escola Normal (artigo 8º); regulamentação do ensino superior abrangendo a associação de particulares para a fundação de cursos livres (artigo 21); permissão a particulares para abrir cursos livres em salas dos edifícios das Escolas ou faculdades do Estado (artigo 22); faculdades de direito (artigo 23); e faculdades de medicina (artigo 24) (SAVIANI, 2008, p. 137-138).

Um dos fatores que sobressaem na Reforma Leôncio de Carvalho é a valorização do ensino intuitivo, que é o caminho metódico para a educação dos sentidos e para a educação pelas coisas e pela experiência, e que tinha como propósito suprir a ineficiência do ensino até então veiculado nas escolas brasileiras. Quanto às escolas multisseriadas, pode-se dizer que as reformas implantadas na última fase do Império contribuíram para a substituição do ensino ministrado por um único professor para um grupo de alunos em diferentes níveis de aprendizado, pelo sistema de seriação e agrupamento de alunos. Para Saviani (2008, p. 174), esse processo contribuiu para a sistematização da formação de elites, na medida em que selecionava e setorizava os alunos por graus de aprendizagem, privilegiando o sucesso dos mais capacitados e a marginalização daqueles que obtivessem resultados inferiores, o que mostra a desvalorização das propostas para uma educação popular.

De acordo com Saviani (2008, p. 177), atrelada às concepções tradicionais de ensino, as novas propostas pedagógicas que ganham destaque no final do século XIX se refletem nas políticas públicas direcionadas para a educação brasileira. No entanto, nenhuma delas se sobrepõe ao tradicionalismo até a implantação da Escola Nova, que se dá na década de 1930,

impulsionada pelos movimentos revolucionários da época. Saviani (2008, p. 178-179) destaca ainda a questão do Estado e da Igreja como ponto importante nesse processo, haja vista que os ideais iluministas e laicistas se chocam com os ideais conservadores da Igreja Católica e sua intensa afinidade com o império, com privilégios financeiros e o ensino religioso ministrado em todas as escolas. Com a separação entre Clero e Estado, o primeiro perde regalias, mas ganha no que diz respeito à autonomia, embora a exclusão do ensino religioso nas escolas brasileiras tenha sido um choque bastante considerável para o clero nesse processo.

Nessa época, nada se fala sobre a educação multisseriada. Os arquivos encontrados destacam uma educação cuja intenção era preparar as pessoas para o mercado de trabalho, tornando a educação uma mercadoria de diferentes qualidades a ser consumida conforme as condições econômicas de cada família. Saviani (1980, p. 197) deduz que as escolas do campo não foram criadas para atender aos interesses do homem do campo, mas “a escolarização do campo se revela um fenômeno decorrente da expansão das relações capitalistas no campo”. Com isso, as escolas no campo tendem a se efetivar conforme os padrões urbanos, uma vez que a sociedade capitalista se organiza segundo os padrões urbano-industriais, e, nessa perspectiva, que elas são criadas e recriadas.

A década de 30 é marcada por diversos acontecimentos acerca da educação, como os ideais da escola novistas, com a reforma da educação pública de Minas Gerais em 1927 e 1928 e os decretos baixados pelo Ministro da Educação e Saúde Pública, sob a denominação de Reforma Francisco de Campos, em 1931. Por meio desses decretos, criou-se o Conselho Nacional de Educação (Decreto nº 19.850, de 11 de abril de 1931); instituiu-se a organização do ensino superior e adotou-se o regime universitário; organizou-se a Universidade do Rio de Janeiro e o Ensino Secundário no país; houve o restabelecimento do ensino religioso nas escolas públicas; a organização do ensino comercial e a regulamentação da profissão de contador, bem como outras providências. Além disso, ainda na década de 30, veiculou-se a preocupação do governo brasileiro com a educação nacional, culminando, em 1932, na ruptura entre a Igreja e o Estado quando o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” reprime os interesses da Igreja e esta sai da Associação Brasileira de Educação, fundando a Confederação Católica Brasileira de Educação.

Ainda nesse contexto, começam a surgir os movimentos sociais baseados na luta por uma educação igualitária, como é o caso do Manifesto dos Pioneiros quando, desde o ano de 1932, reivindica uma educação que respeite as características regionais e democráticas, como relata Almeida Junior, Bordignon, Cunha e Gadotti (2014, p. 208),

[...] os Pioneiros preconizam a conciliação da unidade nacional com respeito às características da multiplicidade regional, propondo a superação do centralismo estéril e odioso pela aplicação da doutrina federativa e descentralizadora, como princípio democrático. Poderíamos situar como mantra do Manifesto: unidade na multiplicidade.

Esses movimentos deram oportunidades, visto que pela primeira vez em 1934 trataram da educação rural no Brasil na Constituição, e com isso se pode notar uma nova fase para as escolas do campo, pois começaram a ser notadas.

Na mesma época, Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira se destacam como idealizadores e contribuintes dos ideais da Escola Nova no Brasil. Isso porque quando Anísio Teixeira assume o cargo de diretor geral de Instrução Pública do Distrito Federal, que era centrado na renovação da formação docente, criou o Instituto de Educação e transformou a Escola Normal em Escola de Professores, integrando com o Instituto o Jardim de Infância, a Escola Primária e a Secundária.

Em 1946 a história da educação é marcada a pela promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a partir do que preconizava a Constituição de 1946, que restabeleceu os ideários dos “escolanovistas” superando os interesses dos tradicionalistas comandados pela igreja católica, vertentes pedagógicas até então vigentes no Brasil, além de se intensificaram os ideais democráticos ascendidos com a queda do Estado Novo e seu autoritarismo, mas assumiram o poder figuras emblemáticas do governo anterior, sob o comando do general Eurico Gaspar Dutra. O contexto internacional após o final da Segunda Guerra Mundial também entrou em estado de tensão com o início da Guerra Fria, situações que interferiram em todo o cenário nacional brasileiro (SAVIANI, 2008, p. 280).

Em relação ao período do Estado Novo (período ditatorial compreendido entre 1937 e 1945), considera-se importante ressaltar alguns aspectos: a nacionalização do ensino, que consistiu na destruição das iniciativas educacionais comunitárias dos imigrantes e na instituição da obrigatoriedade do ensino na língua portuguesa; a ampliação da oferta educacional também nas zonas rurais, para fazer frente às escolas dos imigrantes e ao crescente êxodo rural, que era superior ao afluxo populacional que as cidades comportavam com possibilidade de emprego; a introdução de uma dualidade no ensino, com a criação de escolas profissionalizantes para a classe trabalhadora, ao lado das escolas preparatórias para o ensino superior; a introdução dos princípios da Escola Nova, que contribuiu para a expansão da oferta educacional, para a mudança de um ensino baseado na memorização de conhecimentos em um ensino baseado na interrelação pessoal, e para a valorização do aluno enquanto indivíduo (SANTA CATARINA, 1998, apud MARTINI, 2003, p. 103-104).

Com isso, é perceptível o novo olhar que as escolas rurais recebem, visto que o campo nunca foi um lugar de prioridade quanto aos benefícios necessários à garantia das condições

humanas para se viver bem neste espaço, levando aos povos campestres a saírem do campo em busca de melhores condições de vida nos centros urbanos, como afirma Reis (2011, p.30).

Não poderíamos esperar outra reação, se não a que foi adotada por boa parte desses moradores, a ida em massa para os grandes centros, provocando uma evasão no campo, já que, os serviços básicos de atendimento ao ser humano, o incentivo ao crédito, a geração de emprego e renda, os investimentos estruturais e estruturantes, o acesso à informação, a cultura e aos benefícios da tecnologia, foram privilegiados para serem implantados apenas nos grandes centros urbanos, enquanto que, no campo, a pobreza se torna cada vez mais visível.

Nessa perspectiva, é notória a importância desse novo olhar e dessa valorização juntamente com a criação de novas classes em zonas afastadas dos centros urbanos para atender à população rural e suplantando as escolas dos imigrantes, que se configuravam como um perigo ao sistema educacional do país. Nesse sentido, ainda se destacam as escolas multisseriadas, ou mais conhecidas como escolas isoladas na época, contudo, o interessante nisso é a não menção propriamente dita à escola como sistema multisseriado, embora seja ainda hoje uma das características das unidades de ensino existentes em locais de difícil acesso ou de locomoção dos alunos para centros urbanos.

Outro destaque que ressalta esse contexto histórico da educação brasileira desde a década de 1940 até os anos 1960, quando surge a primeira LDB (4024/61), diz respeito à necessidade governamental de atender aos requisitos do capitalismo de alfabetização das camadas populares. Com isso, se proliferaram no território nacional diferentes programas de educação veiculados sob a visão dominante de instrução pública (SAVIANI, 2008, p. 316).

Houve um pulo na história em 1996 graças à força dos Movimentos Sociais que deu visibilidade à Educação do Campo: surge a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9.394/96 e, a partir desse grande avanço na história em 1997, acontece em Brasília, na UnB (Universidade de Brasília), o I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (ENERA). Desse encontro surgiu a mobilização para a realização da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em julho de 1998, em Luziânia – GO, onde foram apresentadas proposições para se consolidar a Educação no e do Campo.

Em 2001, finalmente os movimentos sociais do campo foram ouvidos e suas reivindicações ou parte delas foram atendidas, como a elaboração das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo através do Parecer 36/2001 de 04 de dezembro de 2001, dando, assim, a identidade da escola do campo e definindo uma nova compreensão

do conceito de Educação do Campo. Desse modo, Fernandes e Molina (2004, p. 63) diferenciam a compreensão entre Educação Rural e Educação do Campo: “Enquanto a Educação do Campo vem sendo criada pelos povos do campo, a educação rural é resultado de um projeto criado para a população do campo...”.

Outra grande luta dos Movimentos Sociais por uma Educação do Campo que fosse pensada a partir da realidade das pessoas que lá vivem, foi retratada por Caldart (2009, p. 149),

uma educação que seja no e do campo. No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais.

Esse direito, do qual fala Caldart, foi conquistado e está claro no Parágrafo Único das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, Resolução CNE/CEB 1/2002, o qual estabelece que: a identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país. No ano de 1997, foi lançado o programa ESCOLA ATIVA com o objetivo de buscar melhorar a qualidade do desempenho escolar em classes multisseriadas das escolas do campo. Entre as principais estratégias estão: implantar nas escolas recursos pedagógicos que estimulem a construção do conhecimento do aluno e capacitar professores (MEC, 2010), e mais recentemente o programa PROCAMPO, que apoia a implementação de cursos regulares de licenciatura em educação do campo nas instituições públicas de ensino superior de todo o país, voltados especificamente para a formação de educadores para a docência nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio nas escolas rurais. (MEC, 2009).

Porém, mesmo com todos esses direitos assegurados por lei e com todo esse imbricamento sob a educação do campo, em especial as classes multisseriadas, que são uma luta histórica, ainda se percebe o descaso que existe com essas escolas, que estão sempre no esquecimento sendo deixadas de lado não só pelos que deveriam assegurar os direitos constituídos a elas, mas por uma grande parte da sociedade que não reconhece as classes multisseriadas como uma realidade do nosso país, que não vai ser escassa e nem tão pouco esquecida, pois é notório que apesar da luta incansável existem vozes que asseguram sua permanência e seu reconhecimento.

## 2.1 Conceitos e Tipos de Educação no Brasil

No que diz respeito aos tipos de educação existentes no Brasil, apresento a educação formal e informal e não formal, e o que caracteriza de cada uma delas. Segundo Gohn (2006, p. 31),

Os resultados esperados para cada um dos três tipos de educação são: para a educação formal, a aprendizagem e a titulação; para a educação informal, os resultados acontecem a partir da visão do senso comum; porém, na educação não formal, há o desenvolvimento de vários processos. Um bom exemplo de educação não formal está na Pedagogia utilizada por Paulo Freire. Neste modelo, os educandos, nos “círculos de cultura”, discutiam sua realidade e faziam, além da leitura da palavra, a leitura de mundo.

A educação formal, por exemplo, é a mais comum já que ela é a educação estabelecida pela grande maioria das instituições de ensino, obtendo em seu currículo uma carga horária específica, dividida em períodos por idade de cada aluno (anos ou séries), e a cada período disciplinas e conteúdos estipulados.

A educação formal tem objetivos claros e específicos e é representada principalmente pelas escolas e universidades. Ela depende de uma diretriz educacional centralizada como o currículo, com estruturas hierárquicas e burocráticas, determinadas em nível nacional, com órgãos fiscalizadores dos ministérios da educação. (GADOTTI, 2005, p. 1)

Diante disso temos como exemplo de educação formal,

A educação formal é aquela desenvolvida nas escolas, com conteúdos previamente demarcados; a informal como aquela que os indivíduos aprendem durante seu processo de socialização - na família, bairro, clube, amigos, etc., carregada de valores e cultura própria, de pertencimento e sentimentos herdados; e a educação não formal é aquela que se aprende “no mundo da vida”, via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivas cotidianas. (Gohn 2006, p. 28)

Já a educação informal não envolve objetivos determinados e os assuntos são englobados pelos currículos tradicionais, não controlando as atividades realizadas pelos alunos e nem adquirindo notas ou certificação na conclusão. Menezes, (2001, p.1),

Termo atribuído à educação desenvolvida fora dos estabelecimentos de ensino ou que ocorre sem planejamento. Geralmente, é um tipo de educação que transcorre em espaços de atividades culturais, com a família, amigos ou grupos de interesse comum. Uma característica marcante dessa educação é a aparente naturalidade do processo, ocultando valores, signos e até preconceitos. No entanto, os meios educativos informais exercem grande influência na formação dos indivíduos.

A educação não formal é uma educação diferente, podemos dizer assim, do que estamos acostumados. Ela visa atender principalmente a população que se encontra em estado de vulnerabilidade social ou financeira, com carência social. Os espaços não formais oferecem atividades educacionais no período inverso de estudo da criança ou do adolescente,

sendo uma experiência didática, organizada e sistematizada fora do contexto formal da escola.

Para Gohn (2006, p. 27):

A educação não-formal designa um processo com várias dimensões tais como: a aprendizagem política dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos; a capacitação dos indivíduos para o trabalho, por meio da aprendizagem de habilidades e/ou desenvolvimento de potencialidades; a aprendizagem e exercício de práticas que capacitam os indivíduos a se organizarem com objetivos comunitários, voltadas para a solução de problemas coletivos cotidianos; a aprendizagem de conteúdos que possibilitem aos indivíduos fazerem uma leitura do mundo do ponto de vista de compreensão do que se passa ao seu redor; a educação desenvolvida na mídia e pela mídia, em especial a eletrônica etc.

Vieira (2005) define a educação não formal como aquela que acontece fora do ambiente escolar, podendo ocorrer em vários espaços, institucionalizados ou não:

Assim, a educação não formal pode ser definida como a que proporciona a aprendizagem de conteúdos da escolarização formal em espaços como museus, centros de ciências, ou qualquer outro em que as atividades sejam desenvolvidas de forma bem direcionada, com um objetivo definido (VIEIRA, 2005, p. 21).

Com isso, entendemos que a educação do nosso país é vasta, e se enquadra em diferentes aspectos da sociedade, conforme o contexto na cidade de Curaçá-BA.

### **3. AS CLASSES MULTISSERIADAS: UM DESAFIO PARA A PRÁTICA DOCENTE E A FORMAÇÃO DOS SUJEITOS**

As escolas multisseriadas oportunizam as populações do campo terem acesso à escolarização no lugar em que vivem, em sua própria comunidade, fator que poderia contribuir significativamente para permanência dos sujeitos no campo e para afirmação de suas identidades culturais. A escola localizada no próprio espaço em que vivem e convivem os sujeitos do campo pode constituir-se num centro de desenvolvimento cultural da comunidade, envolvendo a todos. (HAGE, 2005, p. 5).

As classes multisseriadas caracterizam-se por reunir em um mesmo espaço físico diferentes séries que são gerenciadas por um mesmo professor. São, na maioria das vezes, a única opção de acesso de moradores de comunidades rurais (ribeirinhas, quilombolas) ao sistema escolar. Ao tratar da educação do campo, Hage (2005) indica que “apesar de concentrar mais da metade das escolas brasileiras, [...] a metade das escolas do campo ainda é de uma única sala e 64% são multisseriadas” (2005, p. 44). Segundo dados do Censo Escolar de 2003, o Estado da Bahia era o maior em número de turmas multisseriadas com 21.451 e o Estado do Pará era o segundo colocado com 11.231 turmas multisseriadas (INEP, 2003), ressaltando ainda sobre a grande dificuldade de se obter dados atualizados sobre as classes multisseriadas.

Acredito que a educação que se busca para essas classes deveria ser um direito assegurado pelas políticas públicas e educacionais. Diante disso, no mínimo, uma escola deveria ser construída a partir das reais necessidades da comunidade, além de conter nela o básico para que o processo ensino-aprendizagem das crianças e jovens seja de qualidade, com professores capacitados e bem remunerados; metodologias diversificadas e participação ativa da família são outros fatores a serem observados, além da carência de materiais didáticos que também compromete a qualidade do trabalho. Porém, como atuar como profissional da educação com tantas demandas e tantos desafios?

No contexto das classes multisseriadas, é possível citar o Programa Escola Ativa que tem como objetivos: apoiar os sistemas estaduais e municipais de ensino na melhoria da educação nas escolas do campo com classes multisseriadas, fornecendo diversos recursos pedagógicos e de gestão; fortalecer o desenvolvimento de propostas pedagógicas e metodológicas adequadas. A implantação da estratégia metodológica Escola Ativa no Brasil ocorreu no ano de 1997, com assistência técnica e financeira do Projeto Nordeste/MEC, o programa busca melhorar a qualidade do desempenho escolar em classes multisseriadas das escolas do campo. Entre as principais estratégias estão: implantar nas escolas recursos

pedagógicos que estimulem a construção do conhecimento do aluno e capacitar professores. (PROJETO BASE, 2010.).

Como já mencionei, as classes multisseriadas são uma forma de organização de ensino na qual o professor trabalha na mesma sala de aula com vários alunos de séries e idades diferentes. Moura & Santos, (2011, p. 70), dizem que

O fenômeno das classes multisseriadas ou unidocentes, caracterizadas pela junção de alunos de diferentes níveis de aprendizagem (normalmente agrupadas em “séries”) em uma mesma classe, geralmente submetida a 38 responsabilidades de um único professor, tem sido uma realidade muito comum dos espaços rurais brasileiros, notadamente nas regiões Nordeste e Norte.

Logo, lecionar nessas classes e atingir bons resultados não é tarefa fácil, por razões como: a desvalorização do professor; péssima qualidade do ambiente escolar; falta de materiais didáticos e de merenda para os alunos; prédio escolar em situações precárias e o próprio esquecimento pelas políticas públicas são motivos para os docentes se sentirem incapazes de atuar como bons profissionais, conforme aponta Arroyo (2010, p. 16):

A escola multisseriada pensada na pré-história de nosso sistema escolar; vista como distante do paradigma curricular moderno, urbano, seriado, vista como distante do padrão de qualidade pelos resultados das avaliações, pela baixa qualificação dos professores, pela falta de condições materiais e didáticas, pela complexidade do exercício da docência em classe multisseriada, pelo atraso da formação escolar dos sujeitos do campo em comparação com aquela da cidade.

Esse modelo de educação se iniciou com o processo de colonização do Brasil e exploração das terras brasileiras, processo em que a figura dos padres jesuítas surge com a missão de evangelizar e catequizar os indígenas de acordo com a fé cristã, a fim de propagar valores e princípios cristãos conforme discussão no capítulo anterior deste trabalho. Nesse sentido, os jesuítas “viram-se, então, diante da árdua tarefa de ‘civilizar seres exóticos’, cuja essência humana admitia com certa desconfiança e pouca convicção, através de formas alternativas de ação pedagógica” (XAVIER, 1994, p. 40).

Já, de acordo com Arroyo (2010, p. 10),

[...] as escolas multisseriadas merecem outros olhares. Predominam imaginários extremamente negativos a ser desconstruídos: a escola multisseriada pensada na pré-história de nosso sistema escolar; vista como distante do paradigma curricular moderno, urbano, seriado; vista como distante do padrão de qualidade pelos resultados nas avaliações, pela baixa qualificação dos professores, pela falta das condições materiais e didáticas, pela complexidade do exercício da docência em classes multisseriadas, pelo atraso da formação escolar do sujeito do campo em comparação com aquele da cidade.

Nessa perspectiva, é notório que as classes multisseriadas devem se reestruturar, começando por seu currículo, pela formação dos professores que nelas atuam, infraestrutura dos prédios e um calendário diferenciado pensado a partir das necessidades de cada comunidade, com um olhar nos enfrentamentos dos sujeitos inseridos nessa realidade, sendo necessário pensar em estratégias que possibilitem melhorias para essas turmas.

Segundo Piza e Sena (2010), as escolas multisseriadas são, historicamente, consideradas como de segunda categoria e sem alternativa de melhoria. Em razão disso, os professores e os administradores optaram por esquecê-las esperando que desapareçam como consequência natural do processo de desenvolvimento das sociedades. No entanto, esse desaparecimento pode não acontecer, pois se trata de um futuro incerto, uma vez que as multisséries são historicamente uma prova de luta e resistência, dado que muitas dessas classes estão situadas em contextos diferentes dos ditos “normais” e quem frequenta essas turmas normalmente são alunos do campo ou da periferia do Brasil. Outro ponto em questão é o estado de funcionamento destas instituições de ensino. Em vista disso, Hage (2010, p.26) enfatiza que,

a realidade da maioria das escolas multisseriadas, revela grandes desafios para que sejam cumpridos os preceitos constitucionais e os marcos legais operacionais anunciados nas legislações específicas, que definem os parâmetros de qualidade do ensino público conquistados com as lutas dos movimentos sociais populares do campo.

O quadro de precarização e abandono em que as escolas se encontram e, ao mesmo tempo, as possibilidades de atuação nos processos educacionais construídas pelos professores evidenciam situações criativas que desafiam as condições adversas e que configuram a realidade existencial dessas escolas. Contudo, encontrar alternativas para mudanças no processo de ensino e aprendizagem nessas classes e, principalmente, na valorização docente é substancial, pois quando o professor é valorizado pelo seu trabalho, ele se sente motivado a continuar, fazer cada vez mais e melhor pela turma na qual está atuando. Para Freire (1997, p. 17),

O processo de aprendizagem é constituído por esses movimentos de mudança. Aprender significa mudar, transformar. Ensinar significa acompanhar e instrumentalizar com intervenções, devoluções e encaminhamentos esse processo de mudança de apropriação do pensamento, dos desejos e sonhos de vida. Educador ensina, enquanto ensina aprende a pensar (melhor) e a construir seus sonhos de vida.

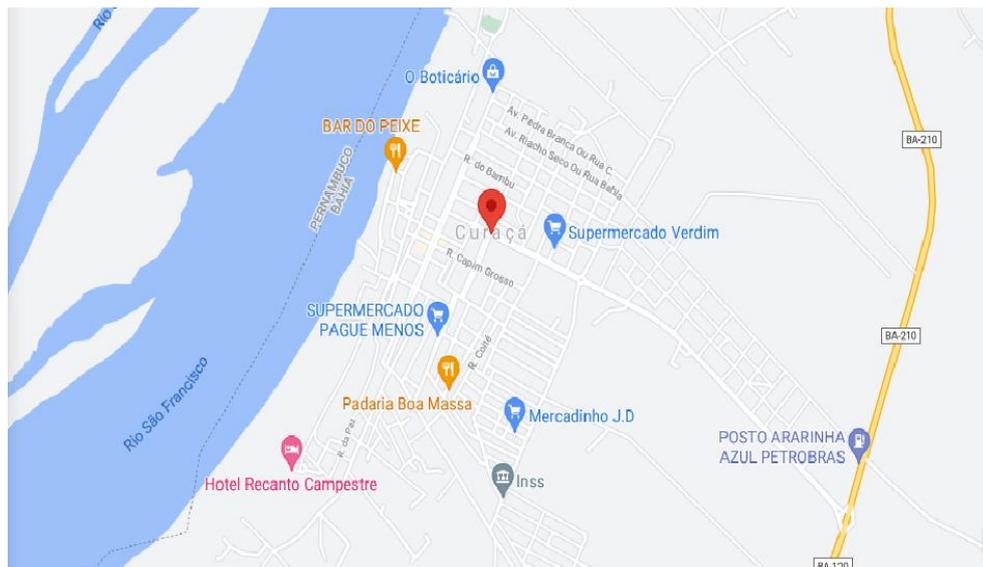
Dessa forma, ao pensarmos sobre o ensino, nos deparamos com o aprendizado. Os dois estão ligados e para que eles aconteçam é necessário que os sujeitos inseridos nesse processo estejam dispostos a se doar para fazer dar certo, os profissionais que atuam na

educação, por exemplo, necessitam de conhecer os seus alunos e suas diferentes realidades para trabalhar a partir disso, respeitando-os e valorizando-os.

### 3.1 Multisséries no município de Curaçá – BA

O município de Curaçá fica localizado no Estado da Bahia (figura 1), sua primeira penetração no território se deu em 1562, pelo Padre Luis da Grã, em missão de catequese, que até então era habitado pelos índios tapuais. Em divisão territorial datada de I-VII-1960, o município é constituído de 5 distritos: Curaçá, Barro Vermelho, Patamuté, Poço de Fora e Riacho Seco; se estende por 6 079 km<sup>2</sup> e contava com 34 886 habitantes no último censo realizado no ano de 2020. Segundo o Censo Escolar do ano de 2018, o município tinha 98 escolas ao total. (IBGE, 2020.)

**Figura 1:** Mapa de Curaçá-BA.



Fonte: [www.googlemaps.com.br](http://www.googlemaps.com.br) (2021).

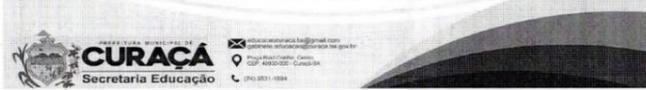
De acordo com dados coletados na secretaria de educação do município, atualmente contam com 31 escolas municipais em funcionamento no campo e, em sua maioria, com prédios próprios e boa infraestrutura que se adequam as necessidades prioritárias para se garantir o seu funcionamento. Dessas 31 escolas, 20 são em sua totalidade ou tem turmas multisseriadas, como exemplificado nas figuras 2 e 3.

## Organização 1

**Figura 2:** Distribuição das Escolas com turmas multisseriadas em Curaçá – BA.



NOME DA ESCOLA	LOCALIDADE	TURMA	QUANTIDADE DE ALUNOS	ESTRUTURA
Escola Municipal São João Batista	FAZENDA CURRALINHO	PRÉ, 1º E 2º ANO	10	PRÉDIO PRÓPRIO/EXCELENTE
Escola Municipal São João Batista	FAZENDA CURRALINHO	3º, 4º E 5º ANO	16	
NOME DA ESCOLA	LOCALIDADE	TURMA	QUANTIDADE DE ALUNOS	ESTRUTURA
Escola Municipal Aparecida do Norte	FAZENDA NOVA JATOBÁ (QUILOMBOLA)	EDU. INFANTIL	12	PRÉDIO PRÓPRIO/EXCELENTE
Escola Municipal Aparecida do Norte	FAZENDA NOVA JATOBÁ (QUILOMBOLA)	1º E 2º ANO	23	
Escola Municipal Aparecida do Norte	FAZENDA NOVA JATOBÁ (QUILOMBOLA)	3º ANO	16	
Escola Municipal Aparecida do Norte	FAZENDA NOVA JATOBÁ (QUILOMBOLA)	4º E 5º ANO	6	
NOME DA ESCOLA	LOCALIDADE	TURMA	QUANTIDADE DE ALUNOS	ESTRUTURA
Escola Municipal Professora Maria Julia	FAZENDA FERRETE	PRÉ E 1º ANO	14	PRÉDIO PRÓPRIO/REGULAR
Escola Municipal Professora Maria Julia	FAZENDA FERRETE	2º E 3º ANO	20	
Escola Municipal Professora Maria Julia	FAZENDA FERRETE	4º E 5º ANO	24	



**Fonte:** Secretaria de Educação de Curaçá – BA.

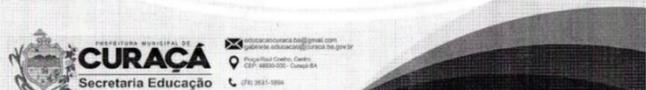
A figura acima mostra os nomes de algumas escolas multisseriadas do campo, no município de Curaçá – BA. No quadro, pode ser observado o nome da escola, quantidades de turmas existentes, número de alunos de acordo com cada turma, a comunidade da qual a mesma está inserida e sobre a estrutura do prédio de funcionamento e se ele é próprio ou não.

## Organização 2

**Figura 3:** Distribuição das Escolas com turmas multisseriadas em Curaçá – BA em 2020.



ESCOLAS MULTISSERIADAS				
NOME DA ESCOLA	LOCALIDADE	TURMA	QUANTIDADE DE ALUNOS	ESTRUTURA
Escola Municipal Manoel Candido Silva	FAZENDA LAGOA	PRÉ I e II	14	PRÉDIO PRÓPRIO/REGULAR
Escola Municipal Manoel Candido Silva	FAZENDA LAGOA	1º, 2º E 3º ANO	16	
Escola Municipal Manoel Candido Silva	FAZENDA LAGOA	3º, 4º E 5º ANO	15	
NOME DA ESCOLA	LOCALIDADE	TURMA	QUANTIDADE DE ALUNOS	ESTRUTURA
Escola Municipal Moises Nunes dos Santos	FAZENDA DO MEIO	PRÉ, 1º E 2º ANO	13	PRÉDIO ALUGADO/REGULAR
Escola Municipal Moises Nunes dos Santos	FAZENDA DO MEIO	3º, 4º E 5º ANO	11	
NOME DA ESCOLA	LOCALIDADE	TURMA	QUANTIDADE DE ALUNOS	ESTRUTURA
Escola Municipal Altamirando Souza	FAZENDA BARRA GRANDE	MULTI. PRÉ, 1º, 2º, 4º E 5º ANO	11	PRÉDIO PRÓPRIO/REGULAR
NOME DA ESCOLA	LOCALIDADE	TURMA	QUANTIDADE DE ALUNOS	ESTRUTURA
Escola Municipal Nossa Senhora do Perpetuo Socorro	FAZENDA MUCAMBO	MULTI. PRÉ, 1º E 2º ANO	14	PRÉDIO PRÓPRIO/REGULAR
Escola Municipal Nossa Senhora do Perpetuo Socorro	FAZENDA MUCAMBO	MULTI 1º, 2º E 3º ANO	13	



**Fonte:** Secretaria de Educação de Curaçá – BA.

De acordo com o atual secretário de educação, a cidade conta com 50 escolas municipais, 04 estaduais e 0 particular. O último censo escolar do município foi realizado no ano de 2020. Atualmente, existem 866 docentes na rede e 7.375 alunos matriculados.

### 3.2 A Escola Municipal Manoel Cândido da Silva

A escola municipal Manoel Candido da Silva fica localizada na Fazenda Lagoa, interior de Curaçá – BA. Quando um dos moradores queria que suas filhas tivessem acesso à educação sem ter que ir para a cidade, o morador conhecido como Zé de Cota (*in memoriam*) cedeu o terreno que fazia parte da sua propriedade para que com isso a prefeitura construísse a escola. Esta recebeu o nome Manoel Cândido da Silva, em homenagem ao seu pai que já idealizava uma escola na comunidade. Em uma conversa que tive com o Zé no ano de 2018 ele citou: *“Foi difícil por que na época os pobres não podiam estudar, se quisessem estudar tinha que ir embora para a cidade e quem não tinha dinheiro não estudava só trabalhava, não podia nem aprender a escrever, mas eu queria que minhas fia aprendesse para não ficar como eu sem saber assinar.”* O mesmo faleceu no ano de 2019.

**Figura 4:** Casa de Zé.



**Fonte:** PAIVA, Danielle Mendonça, 2021.

A escola foi inaugurada no dia 23/03/1996 e mesmo não sendo construída como seu idealizador gostaria, pois segundo ele, a mesma só tinha, na época em que foi construída, uma sala grande e um banheiro.

A escola conta atualmente com oitenta e sete (87) alunos matriculados, um (1) coordenador, uma (1) diretora, uma (1) auxiliar de serviços gerais e uma (1) professora, com alunos da educação infantil, fundamental I e II e alunos da EJA. Quando passam para o ensino médio, os alunos são transportados para cidade.

**Figura 5:** Caminho da Escola Manoel Cândido, Fazenda Lagoa – BA.



**Fonte:** PAIVA, Danielle Mendonça, 2021.

**Figura 6:** Frente da Escola Manoel Cândido.



**Fonte:** PAIVA, Danielle Mendonça, 2021.

**Figura 7:** Escola Manoel Cândido



**Fonte:** PAIVA, Danielle Mendonça, 2021.

**Figura 8:** Sala de Aula da Escola Manoel Cândido.



**Fonte:** PAIVA, Danielle Mendonça, 2021.

#### 4. A VEZ E A VOZ DOS SUJEITOS

Com o objetivo de preservar suas identidades, os entrevistados em questão se tratam da professora da escola, que receberá o nome fictício de ANA; o gestor da escola, que receberá o nome de FABIO; o diretor das escolas do campo do município receberá o nome de SERGIO; e do secretário de educação se chamará PEDRO. A citada professora atua no ensino multisseriado da escola há três anos e o atual gestor assumiu esse cargo na escola há um ano.

Dando início aos resultados, apresento uma das questões que são os desafios de se atuar numa classe multiserriada, questões essas que muito me inquietaram e me levaram ao desenvolvimento da pesquisa.

Assim, na discussão com os teóricos, são notórios os desafios enfrentados ao trabalhar em uma classe multisseriada. Como exemplo disso, Ramalho e Schnetzler (2012) destacam em um relato que umas das dificuldades que um professor enfrenta é o planejamento das atividades para diferentes classes, pois estão em níveis diferentes de aprendizado e isso requer explicação individual. Nesse sentido, a professora destacou:

*“Os maiores desafios, é tentar encontrar assuntos onde cabe relacionar aos níveis que cada aluno corresponda com sua aprendizagem. Buscar estratégias para alcançar o nível do aprendizado do aluno.”* (ANA, 2020).

A professora destacou ainda que:

*“O maior prejuízo que podemos ter, é em questão de o aluno não alcançar o objetivo proposto pelo educador na relação das atividades elaboradas para eles.”* (ANA, 2020).

O tempo de conteúdo como maior prejuízo é outra questão desafiadora relatada pela professora da escola. Sobre isso ela diz:

*“Sim, pois o cronograma das aulas previstas acaba sendo um tempo menor, e ao longo do tempo esses alunos acabam não alcançando todos os objetivos proposto e delimitando seu tempo de aprendizagem.”*

Já o gestor destacou que,

*“Se for em decorrência ao que estamos vivendo; é o contato entre escola e família que não estamos tendo de forma adequada por conta desse novo vírus que esta alastrando pelo país; e também o desempenho dos alunos não esta sendo eficaz diante das atividades propostas.”* (FABIO, 2020).

Corroborando com a fala dos sujeitos, (HAGE, 2006) diz que esses profissionais da educação sentem o peso de carregar a responsabilidade de exercer seu trabalho docente dentro de salas de aula com alunos de faixas etárias e séries diferentes. Com isso, fica claro o contexto desfavorável em que os professores estão inseridos, dado que precisam desenvolver habilidades para conseguir empreender estratégias didáticas com tempo, ritmos e conteúdos voltados a alunos de diferentes níveis de aprendizagem e idade.

Nesse ínterim, comecei a refletir sobre como o trabalho docente é essencial, e como as mudanças nas escolas do campo acontecem quando os saberes e fazeres constituídos pelos seus praticantes forem considerados legítimos e levados em conta na elaboração de propostas pedagógicas, de políticas públicas para as escolas do campo. Nesse sentido, a professora ANA diz que o maior benefício é ver seus alunos interessados em suas palavras,

*“Sim, ao perceber os alunos interessados nas aulas previstas, os mesmos podem interagir e compartilhar o seu conhecimento com outro colega que estava com dificuldade diante das aulas proposta.”*

Diante dessa fala, indaguei a professora se algum aluno já desistiu no período em que ela é professora da turma, ao passo que ela afirmou que não.

As respostas da professora em conjunto com as do gestor me fizeram refletir ainda mais sobre como a suas respectivas profissões em classe multisseriada são exaustivas, visto que eles se desdobram muito, principalmente a professora, que precisa correlacionar conteúdos que caibam no nível de cada aluno sem poder deixar de levar em consideração o tempo que é passado além da sala de aula para encontrar tais conteúdos e os planejar com diferentes estratégias.

Apesar do fato descrito acima, não se pode deixar de observar o quão prazeroso é ver seus alunos interessados nas aulas, aprendendo e compartilhando suas descobertas com os demais, demonstrando interesse em aprender cada vez mais. Ademais, ver também a satisfação da professora que, em seus três anos de ensino, nenhum aluno desistiu dos estudos, mesmo com tantas dificuldades, vai de encontro ao que menciona Hage (2006) quando ressalta que apesar de buscarem alternativas de ensino-aprendizagem, muitos professores ainda não conseguem dar conta e, devido sua formação, se sentem sobrecarregados ao atuar em turmas multisseriadas.

Diferentemente da professora, o gestor está há pouco tempo atuando em uma escola multisseriada, e levando em consideração o formato educacional com o ensino remoto devido

à pandemia da COVID -19, que pegou a todos de surpresa, comprometendo o aprendizado dos alunos, deixando a desejar quanto a sua qualidade, ele enfrenta um desafio ainda maior que está ligado a uma pandemia que todo o país está enfrentando e, nesse sentido, como correlacionar isso com o fato de estar à frente de uma escola do campo e multisseriada.

Diante disso, pude perceber que o município, de certa forma, presta assistência às escolas do campo e multisseriadas como num todo.

#### **4.1 Políticas Públicas e Educacionais**

Antes de entrar na questão das políticas públicas e educacionais na escola em questão, é interessante informar, de acordo com Sergio (2020), o atual diretor de escolas do campo do município, diz que é feito mensalmente o acompanhamento com as escolas multisseriadas e do campo. Porém, em contrapartida, o secretário de educação diz que é realizado uma vez ao ano. Sobre a parte burocrática desse acompanhamento, o diretor diz que é este feito através de fichas.

Sobre as políticas públicas, propriamente ditas, aplicadas nas escolas do campo e as formações continuadas, ele complementou que,

*“Formações voltadas para este público em parceria com o Instituto Chapada de educação e Pesquisa - ICEP, e com a retomada das discussões sobre Educação do Campo, através do Projeto Ciclos de Diálogos Institucionais sobre Educação do Campo, em parceria com a UNEB Senhor do Bonfim.”* (Sergio, 2020).

Sergio ainda diz que não existe nenhum programa como o ESCOLA ATIVA (PEA).

De acordo com Caldart (2004), a Educação do Campo deve ser pensada, política e pedagogicamente, tendo como foco os interesses sociais, políticos, culturais de uma determinada classe ou grupo social. Já Ghedin (2012, p.32) diz que: “[...] podemos dizer que a discordância entre o discurso e a realidade, absorvido pela prática no espaço da escola, impossibilita a mobilização coletiva em torno de uma proposta mais democrática”. Foi importante e significativa as respostas de Sergio, deixando claro que o município se importa com as escolas do campo, fazendo o acompanhamento devido, bem como oferecendo formações continuadas por meio de instituições, a exemplo das universidades.

Já Pedro, atual secretário de educação, relata sobre a educação do campo no município da seguinte maneira,

*“O município dispõe de um núcleo de Educação do Campo, onde são direcionadas as orientações, temos formações específicas para as classes multisseriadas e estamos em processo de construção das diretrizes municipal para as referidas classes.”*

E quanto aos avanços obtidos nos últimos quatro anos em relação às escolas do campo multisseriadas, ele descreveu que,

*“Reforma com o mesmo padrão das escolas da sede, melhoria na qualidade do transporte escolar, distribuição de fardamento, material escolar, formação específica para os educadores que atuam nas classes multisseriada, melhor interação com a Secretaria de Educação, sinal de internet em todas as unidades, visitas regulares da equipe da SEDUC e garantia de merenda escolar todos os dias, aquisição dos produtos da Agricultura Familiar.”*

No que diz respeito aos maiores empecilhos encontrados nas escolas multisseriadas, o secretário relatou que há distorção idade/série e falta de livros didáticos específicos.

Com relação aos instrumentos avaliadores do governo federal, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e a Provinha Brasil, questionei se são aplicadas de forma igualitária para todas as escolas e se o resultado destas é visto de forma igual ou muda a depender da escola. E, ainda, o que é feito quando os resultados das avaliações dos alunos do campo não atendem ao esperado. Diante dessas indagações, foi relatado que,

*“<sup>1</sup> Sim ,<sup>2</sup> Muda a depender da escola . <sup>3</sup> Na maioria das vezes as escolas do campo não participa dessas provas, por não atingirem o número de alunos no ano/série, exigido pelo Governo Federal. Como o município vê a educação contextualizada? Com muita seriedade, inclusive temos uma proposta pedagógica que serviu de referência para muitos municípios.”*

Pedro destacou ainda que não existem distribuições de orçamentos de forma individual por escola:

*“Não existe distribuição de orçamentos para as escolas, é dada a assistência necessária de acordo com as demandas existentes.”*

Segundo Santos e Moura (2010, p. 37):

Basta dizer que a única política pública implementada pelo Estado brasileiro para as classes multisseriadas, em nível nacional, é o Projeto Escola Ativa, desenvolvido a partir do ano de 1997, mas que se configura como uma ação isolada e se alicerça numa concepção política e pedagógica que não tem resistido às inúmeras críticas que lhe tem sido direcionadas.

A falta de políticas públicas voltadas para as escolas do campo, em especial as multisseriadas, é algo grave, visto que principalmente a escola em questão não tem um programa do governo federal que efetive e garanta seus direitos.

#### **4.2 Projeto Político-Pedagógico**

Quanto ao PPP da escola, a professora ANA diz que a melhor forma encontrada por ela para a organização do currículo pedagógico é buscar meios que tragam benefícios para todos. Assim afirma:

*“A melhor forma de trabalhar com esses tipos de alunos, é buscar um meio em que traga outros benefícios “PLANOS B” para dentro da sala de aula e tentar fazer um embasamento onde que todos sejam contemplados.”*

Hage (2006) diz que o currículo de uma escola que possui a multissérie, segundo suas palavras, para o professor poder cumprir seu dever, é necessário inovar o currículo que foi predestinado a trabalhar. Dessa forma, é necessário elaborar novas formas de trabalho, planos e estratégias como o compartilhamento de saberes entre os alunos de anos escolares e idade diferente para que possam aprender uns com os outros.

E sobre o projeto político-pedagógico da escola, a docente enfatiza que o documento tem formato único,

*“O PPP da escola é formado em um momento único de Planejamento, junto com toda a equipe pedagógica, onde todos têm a sua opinião elaborada por perguntas e resposta.”*

Para Santos e Santos (2017), é necessária a incorporação do currículo da educação do campo no currículo tradicional escolar, pois servirá como um instrumento incentivador para os sujeitos do campo pensar e agir por si próprio e, assim, uma forma de fortalecer a identidade cultural.

Santos e Santos (2017) ainda enfatizam que o currículo escolar do campo é baseado em conteúdos voltados completamente para escolas urbanas, o acaba ocultando demandas, saberes e a realidade que os sujeitos do campo vivem e o ensino se torna igual ao seriado do meio urbano. Por isso, há a importância de se pensar um currículo especial para as escolas do campo, baseado nas necessidades individuais de cada escola e comunidade.

Nessa perspectiva, o gestor da escola Fábio enfatiza que,

*O PPP é construído juntos com toda a equipe pedagógica; PROFESSORES, GESTORES, AUXILIAR DE ENSINO, AUXILIAR ADMINISTRATIVO. Todos juntos, com opiniões com perguntas e respostas.”.*

E sobre o currículo da escola, ele esclarece que o mesmo condiz com a realidade da comunidade a qual a instituição de ensino está inserida. Assim afirma,

*“Sim, pois buscar melhorar a nossa realidade dentro do que é vivido em nossa comunidade.”*

Porém, no que se refere aos materiais didáticos, o mesmo relata sobre a indisponibilidade desses materiais para todos os alunos, devido a grande demanda.

*“Não para todos, existe uma grande demanda em nossa rede, e isso acaba não abrangendo todas as escolas.”*

Ao comparar as respostas da professora com o gestor, se vê que ambos têm as mesmas perspectivas e que caminham juntos para a melhor consolidação do trabalho na escola.

O diretor das escolas do campo diz que o Projeto Político-Pedagógico, especialmente no diz respeito ao seu currículo e seus projetos, ao longo dos anos, sofreu mudanças. Conforme diz:

*“Até o ano de 2018, era ainda apontado o formato de seriação, e poucas escolas tinham os seus projetos políticos pedagógicos voltados para as classes multisseriadas, a partir do ano de 2019 seguem as orientações para revisão dos PPP voltados para este público.”*

Sobre os direitos educacionais da população campesina, ele diz que o diálogo existe de forma isolada, porém há um projeto pensado para o ano de 2021,

*“Acontece ainda de maneira isolada, não tem um projeto macro, para o ano de 2021 serão construídas as diretrizes municipais para as classes multisseriadas.”*

O diretor relata ainda que não existe nenhum programa do ensino rural/campo implementado nas escolas, como por exemplo: a ESCOLA ATIVA (PEA). Porém, enfatiza ainda que existe um monitoramento do ensino e aprendizagem dos alunos.

*“Através de devolutivas de solicitações feitas nas formações e em contatos direto com as Coordenações Pedagógicas.”*

O secretário de educação Pedro diz que o planejamento pedagógico é pensado de forma separada, por ano nas classes seriadas, e nas multisseriadas é feito por nível de aprendizagem.

*“Por ano/série, os das escolas da zona rural/ classes multisseriada é feito por nível de aprendizagem.”*

E sobre a autonomia das escolas pensarem por si o seu currículo, ele diz que é algo padrão, porém a construção é colaborativa.

O Projeto Político-Pedagógico configura-se em um instrumento teórico-metodológico que possibilita a superação dos inúmeros desafios do cotidiano escolar. A partir do projeto, o professor consegue analisar suas propostas e trabalhar da melhor forma tanto para ele quanto para os alunos, atuando de forma mais flexível e conseguindo acrescentar a todos, mesmo que em diferentes níveis. Por isso pontua que envolver não só a escola, mas também a comunidade na construção do projeto é de suma importância, bem como a instituição ter autonomia para construir seu projeto a partir das suas necessidades, visto que cada escola é única e, portanto, possui singularidades. De acordo com Pimenta (1995, p. 61), o Projeto Político-Pedagógico é um trabalho com participação e reflexão coletiva.

### **4.3 Espaços de Formação para os Professores**

Formar professores para compreender a complexidade que permeia o campo vai muito além de se pensar conteúdos programáticos, mas, sobretudo, refletir sobre as questões que historicamente fizeram parte desses povos que tiveram e têm seus direitos negados. Nessa perspectiva, a professora ANA relata que,

*“No momento em que estamos vivendo, esta sendo elaboradas formações continuadas, para que de fato a rede de ensino também possa esta acompanhando o desempenho dos alunos.”*

Nesse sentido, o gestor da escola afirma ainda que todos os professores recebem formação continuada.

*“Sim, todos eles tem formação continuada para esta sendo aliados esses processos de aprendizagem para trabalhar com os alunos.”*

Pedro também afirma haver uma formação continuada para os professores do município. Por isso, diante dessas afirmações, Silva (2012) reafirma sobre essa necessidade dizendo que

é preciso que o professor ou professora tenha habilidade de atuar com os meninos e as meninas em momentos diferentes de desenvolvimento. Requer ainda criatividade para deixa-los envolvidos nas atividades em grupo. O trabalho em turmas multietárias exige, portanto, um processo específico de formação continuada e de apoio pedagógico ao professor ou á professora para um bom aproveitamento dos projetos realizados com o grupo de crianças (p. 148).

Para que isso se concretize da melhor forma possível, se faz necessário que o professor tenha formação continuada para poder assegurar um ensino de qualidade.

#### 4.4 O Formato da sala de aula e desafios durante a atuação em sala

A sala de aula é fator essencial na educação. Sobre a disposição dos alunos, (LORTIE, 1975) afirma que é necessário separá-los por “séries” uma vez que facilitaria o trabalho docente. Separados em séries ficaria mais fácil lidar com as demandas discentes, todavia nega-se o potencial criativo que a interação e a troca de experiências entre os alunos possibilitariam.

**Figura 9:** Sala de Aula da Escola Manoel Cândido



Fonte: PAIVA, Danielle Mendonça, 2021.

**Figura 10:** Sala de Aula da Escola Manoel Cândido



Fonte: PAIVA, Danielle Mendonça, 2021.

A professora Ana diz que sua maior queixa atualmente sobre o ensino multisseriado na escola se dá pelo fato dos alunos não estarem todos no mesmo processo de aprendizagem.

*"O porquê dos alunos não estarem acompanhando todo o processo de aprendizagem, geralmente os conteúdos repetem de acordo com o aprendizado do aluno, diante disso os pais sempre questiona o por que do filho esta revendo o mesmo assunto."*

A docente diz ainda que não existem melhoras neste ensino: *"Infelizmente[...] pois o aprendizado dos alunos é decorrente com o nível que ele possa esta alcançando."*

E sobre o processo de atividades curriculares desenvolvidas em sala de aula, Ana diz que:

*"A cada turma existe um plano de aula, diante do processo, é elaborado um plano para cada série envolvida."*

Ana relata ainda que não vê as multisséries como uma alternativa de educação no país: *"[...] pois acaba sendo um estudo reduzido para os alunos. Eles não irá apresentar um nível de aprendizagem eficaz no final de cada turma."*

Já para o gestor, a multissérie é, sim, uma alternativa de ensino: *"[...] pois isso acaba sendo levado para todos aqueles que diante em mão é contemplado para poder inserir o aluno dentro da rede de ensino, cabendo que esses alunos tem uma oportunidade estar realizando seus estudos futuramente."*

Através das respostas dos participantes, pode-se notar como é uma função desafiadora para o professor, pois além de ser uma função trabalhosa, lidar com níveis de aprendizado diferentes é muito complexo, já que o professor tem que desenvolver uma capacidade de planejamento em que o foco maior, ainda é a adaptação dos conteúdos, tendo em vista a falta de tempo e a responsabilidade de alavancar o ensino no campo que, por sua vez, sofre com a precariedade de infraestrutura e educação que vêm sendo destaque por muitos anos.

Apesar dos esforços do gestor e do diretor na educação do campo, nota-se que ainda assim existe um esquecimento dessas classes, dado que por vezes elas poderiam ser vistas de outra forma, e que o ensino aprendizagem poderia ser mais eficaz.

Assegurar que crianças de idades diferentes estejam aprendendo da mesma maneira é impossível em qualquer tipo de sala de aula, seja ela multisseriada ou não, mas como relata a professora e o gestor da escola multisseriada, existem barreiras que precisam ser derrubadas, como sua fraca infraestrutura, sua organização, seu currículo, o tempo escolar, materiais e afins.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista que a prática pedagógica no campo sofre influências da zona urbana, os dados da pesquisa ainda são inconsistentes, visto que há uma necessidade de um currículo específico para atender as demandas do campo, além de formação continuada não só para os professores, mas para todos que compõem o corpo escolar da multisserie.

Na educação do campo, o professor tem como função ensinar, buscar métodos que o ajudem a chegar ao seu objetivo final, que é a aprendizagem do aluno, sendo ele em sala multisseriada ou não. Portanto, inserir novas formas de ensino, usando de atividades que o meio rural os proporciona já seria um bom atributo para as aulas, com isso, temos a educação contextualizada da qual não foi abordada no trabalho, mas que não se pode deixar de lado a sua importância, principalmente para as escolas do campo multisseriadas ou não.

Conseguindo alcançar os objetivos da pesquisa, entender como se deu a concepção histórica das multisséries foi um ponto primordial para levantar determinados questionamentos discutidos, como a falta de políticas públicas com as escolas do campo, em especial as multisseriadas, que a meu ver precisam de outro olhar e necessitam ser vistas como uma realidade do nosso país. Este foi o primeiro modo de ensino vigente e, mesmo sendo deixada de lado atualmente, ele existe e precisa ser visto e ouvido, principalmente no que diz respeito também a grande quantidade de escolas do campo e multisseriadas existentes no município de Curaçá - BA.

Diante do exposto, é notória a presença de uma professora que estuda possibilidades para que o ensino-aprendizagem dos seus alunos aconteça da melhor forma, porém a docente não vê a multisserie como uma alternativa que possa dar certo em decorrência das suas implicações dentro da sala de aula.

No entanto, é perceptível a importância das classes multisseriadas, principalmente para a comunidade na qual a escola está inserida. Além de dar possibilidades de aprendizagem, a comunidade sente-se assegurada por ter uma instituição de ensino que vai além, pois possibilita trocas de conhecimento, convivência e novos aprendizados.

Com isso, entende-se que este trabalho possibilitou refletir acerca das classes multisseriadas pela visão de uma docente que enfrenta todos os dias as possibilidades e dificuldades do ensino multisseriado no campo, contornando barreiras para que seus alunos tenham o melhor aprendizado possível. Os resultados que aqui foram apresentados abrem

possibilidades para que novas discussões referentes às classes multisseriadas sejam realizadas com o compromisso de sempre ouvir aqueles que enfrentam todos os dias a realidade multisseriada no campo: os docentes.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS;

- ALIAGA, M.; GUNDERSON, B. **Interactive Statistics**. Thousand Oaks: Sage, 2002.
- ALMEIDA JUNIOR, A. M.; BORDIGNON, G.; CUNHA, C.; ARROYO, M. G. Escola: terra de direito. In: ANTUNES, M. I.; HAJE, S. M. (org.). **Escola de Direito: reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- ARROYO, M. G. Prefácio: Escola – **Terra de Direito**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. AZEVEDO, F. **A transmissão da cultura**. Parte 3ª da 5. ed. Brasília: INL, 1976.
- BRASIL, **Projeto base / – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2010. 44 p.: il. -- (Programa Escola Ativa) 1. Educação no campo. 2. Programa Escola Ativa. I. Brasil. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. II. Série. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=5716-escola-ativa-projeto-base&Itemid=30192#:~:text=A%20implanta%C3%A7%C3%A3o%20da%20estrat%C3%A9gia%20metodol%C3%B3gica,rep%C3%A9t%C3%Aancia%20e%20a%20evas%C3%A3o%20e](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5716-escola-ativa-projeto-base&Itemid=30192#:~:text=A%20implanta%C3%A7%C3%A3o%20da%20estrat%C3%A9gia%20metodol%C3%B3gica,rep%C3%A9t%C3%Aancia%20e%20a%20evas%C3%A3o%20e). Acesso em: 12 jun. 2021.**
- BRASIL. Lei 9394/96 – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br). Acesso em: 11 jun. 2021.
- BRASIL. **Resolução CNE/CEB 1**, de 3 de abril de 2002. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. SECAD, MEC: Brasília, 2002.
- Brasília: MEC, 1994. **PARECER CEB 2001. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=11989-pceb036-01-pdf&category\\_slug=novembro-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11989-pceb036-01-pdf&category_slug=novembro-2012-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 11 jun. 2021.
- CALDART, R. S. **Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção**. In: ARROYO, Miguel Gonzalez, CALDART, Roseli Salete, MOLINA, Mônica C. (Orgs). **Por uma educação do campo**. Vozes: Petrópolis, 2009.
- Coleção de Leis do Império do Brasil - 1879, Página 196 Vol. 1 pt. II (Publicação Original)**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7247-19-abril-1879-547933-publicacaooriginal-62862-pe.html#:~:text=Reforma%20o%20ensino%20primario%20e,superior%20em%20todo%20o%20Imperio>. Acesso em: 02 set. 2020.
- CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **Handbook of qualitative research**. Sage Publications: Thousand Oaks, 1994.
- ESCOLA ATIVA, 2010, Brasília. **Anais. Brasília: MEC, 1994**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-ativa#:~:text=O%20programa%20Escola%20Ativa%20busca,do%20aluno%20e%20capacitar%20professores>. Acesso em: 12 jun. 2021.

FERNANDES, B. M.; MOLINA, M. C. **O campo da Educação do Campo**. In: MOLINA, M. C.; AZEVEDO DE JESUS, S. M. S. (org.). **Por uma Educação do Campo** – contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo. Caderno nº 5. Brasília: DF: Articulação Nacional por uma “Educação do Campo”, 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 18. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. p. 43.

GADOTTI, M. **Sistema Nacional De Educação: uma agenda necessária**, In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. O Sistema Nacional de Educação: diversos olhares 80 anos após o Manifesto / Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. -- Brasília: MEC/SASE, 2014.

GHEDIN, E. **Educação do Campo**: epistemologias e práticas. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos e pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas; 1995.

GOHN, M. G. **Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas**. Rio de Janeiro: **Ensaio-Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 14, n. 50, p. 11-25, 2006.

HAGE, S. M. **A realidade das escolas multisseriadas frente às conquistas na legislação educacional**. In: 29ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED: EDUCAÇÃO, CULTURA E CONHECIMENTO NA CONTEMPORANEIDADE: DESAFIOS E COMPROMISSOS MANIFESTOS. 2006. Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPED. CD ROM, 2006.

HAGE, S. M. **Educação do campo na Amazônia**: retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará. Belém: Gráfica e Editora Gutemberg, Ltda, 2005.

HAGE, S. M.; ANTUNES-ROCHA, M. I. **Escola de direito**: reinventando a escola multisseriada. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

**IBGE** – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Curaçá-BA. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/curaca>. Acesso em: 10 abr. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar**, 2003. Brasília: MEC, 2011. Disponível em <https://dados.gov.br/dataset/microdados-do-censo-escolar/resource/bd702d54-b157-4e4a-9fec-c7fe8f5075a2>. Acesso em: 13 jun. 2021.

KOSIK, Karel. **O Século de Grete Samsa. Matraga**, Revista do Instituto de Letras da UERJ, Rio de Janeiro, n. 9, 1995.

LORTIE, D. C. **Schoolteacher**: a sociological study. Phoenix Edition, USA, 1975.

MALHOTRA, N. K. **Marketing research**: an applied orientation. New Jersey: Prentice-Hall, 1993.

MARTINS, A. A. S. **O diálogo entre a educação contextualizada e a aprendizagem nas práticas pedagógicas desenvolvidas em classes multisseriadas**. Adeilda Ana da Silva Martins. TESE DE MESTRADO. Juazeiro, 2018.

MARTINS, V. **A lei de 15 de outubro de 1827**. Direito na Net. 24/10/2001. Disponível em: <https://www.direitonet.com.br/artigos/exibir/482/A-lei-de-15-de-outubro-de-1827>. Acesso em: 12 ago. 2020.

MENEZES, E. T. Verbete educação informal. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil**. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em <https://www.educabrasil.com.br/educacao-informal/>. Acesso em: 12 jun. 2021.

MONLEVADE, J. A. C. **Educação Pública no Brasil: contos & descontos**. Ceilândia: Idéa Editora, 1997.

MONLEVADE, J. A. C. **Histórias e Construção da Identidade Compromisso e Expectativas. Retratos da escola**. Brasília, v.3 n.5. 2009.

MOURA, T. V.; SANTOS, F. J. S. **A pedagogia das classes multisseriadas: uma perspectiva contra-hegemônica às políticas de regulação do trabalho docente**. **Anais eletrônicos**, I Encontro Luso-Brasileiro Sobre Trabalho Docente Vi Brasileiro da Rede Estrado. Maceió-Alagoas, 02 a 05 de novembro de 2011.

PIMENTA, S. G. O. **Estágio na Formação dos Professores: Unidade entre Teoria e Prática?** *In: Cadernos de Pesquisas*. 94: 58-73. São Paulo, 1995.

PIZA, F. F; SENA, L. B. PMG 3 – Escola Ativa. **Salto para o Futuro**. Disponível em [www.tvebrasil.com.br/saltoparaofuturo/boletim](http://www.tvebrasil.com.br/saltoparaofuturo/boletim) 2001. Acesso em 11 jun. 2021.

PONCE, Aníbal. **Educação e Luta de Classes**. 4. ed. São Paulo, Cortez, 1989.

**PORTAL DE LEGISLAÇÃO**. Disponível em: <https://www.diariodasleis.com.br/legislacao/federal/157774-cria-o-conselho-nacional-de-educacao.html>. Acesso em: 31 maio 2021.

PROCAMPO, 2009, Brasília. **Anais**. Brasília: MEC, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/tv-mec> Acesso em: 13 jun. 2021.

RAMALHO, M. M.; SCHNETZLER, R. P. **O cotidiano de professores de salas multisseriadas. Trabalho & Educação**, Belo Horizonte v. 21, n. 3, p. 257-271, 2012.

REIS, E. S. **Educação do campo e desenvolvimento rural sustentável: avaliação de uma prática educativa**. Juazeiro: Editora e Gráfica Franciscana, 2004.

REIS, E. S. **Educação do Campo: escola, currículo e contexto**. Edmerson dos Santos Reis. Bahia: ADAC/UNEB-DCH-III/NEPEC-SAB, 2011.

SANTOS, J. V. T. **A construção da viagem inversa**. *Cadernos de Sociologia*, ensaio sobre a investigação nas ciências sociais, Porto Alegre, v. 3, n. 3, p. 55-88, jan./jul. 1991.

SANTOS, R. S; SANTOS, M. **Educação do campo: classes multisseriadas e seus desafios pedagógicos**. *In: ENCONTRO INTERNACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E FÓRUM PERMANENTE DE INOVAÇÃO EDUCACIONAL. Anais...* . Aracaju: 2017.

SAVIANI, D. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SILVA, A. P. S. **Educação Infantil do Campo**. São Paulo: Cortez, 2012.

TAFFAREL, C.N.Z; SANTOS JR., C.L. **Pedagogia Histórico-Crítica e Formação de Docentes para a Escola do Campo**. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, RS, v. 41, n.2.

TERRENCE, A. C. F.; ESCRIVÃO FILHO, E. **Abordagem quantitativa, qualitativa e a utilização da pesquisa-ação nos estudos organizacionais**. *In. ENCONTRO NACIONAL DE ENGENHARIA DE PRODUÇÃO*, 26., 2006, Fortaleza. **Anais...** Fortaleza, 2006. p. 1-9.

XAVIER, M. E.; RIBEIRO, M. L.; NORONHA, O. M. **História da Educação: a escola no Brasil**. São Paulo: FTD, 1994.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Tradução de Daniel Grassi. 3ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PARA SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO

**- Quando foi realizado o último censo escolar no município?**

*2020.*

**- Quantas escolas ao todo o município tem, dentre elas escolas particulares, estaduais e municipais, da sede e da zona rural e seus respectivos distritos?**

*50 municipais, 04 estaduais, 0 particular*

**- Quantos Docentes atuam atualmente na rede?**

*866.*

**- Quantos alunos são matriculados ao total?**

*7.375.*

**- O município fornece aos professores da rede uma formação continuada?**

*Sim.*

**- É feita uma vistoria nas escolas da zona rural? Se sim, de quanto em quanto tempo?**

*Sim, uma vez por ano.*

**- O orçamento distribuído entre as escolas municipais é diferente? Se sim, a partir de que é feito e como?**

*Não existe distribuição de orçamentos para as escolas, é dada a assistência necessária de acordo com as demandas existentes.*

**- Como é pensada a educação do campo no município, em especial as escolas ditas multisseriadas?**

*O município dispõe de um núcleo de Educação do Campo, onde são direcionadas as orientações, temos formações específicas para as classes multisseriadas e estamos em processo de construção das diretrizes municipal para as referidas classes.*

**- Quais os avanços obtidos nos últimos 4 anos em relação as escolas do campo multisseriadas?**

*Reforma com o mesmo padrão das escolas da sede, melhoria na qualidade do transporte escolar, distribuição de fardamento, material escolar, formação específica para os educadores que atuam nas classes multisseriada, melhor interação com a Secretaria de Educação, sinal de internet em todas as unidades, visitas regulares da equipe da SEDUC e garantia de merenda escolar todos os dias, aquisição dos produtos da Agricultura Familiar.*

**- Como é pensando o planejamento pedagógico das escolas de modo geral, e o que muda em relação as escolas da zona rural?**

*Por ano/série, os das escolas da zona rural/ classes multisseriada é feito por nível de aprendizagem.*

**- As escolas têm autonomia para pensar seu currículo ou já é algo padrão enviado?**

*É algo padrão, porém a construção é colaborativa.*

**- Quais os maiores empecilhos encontrados na educação do campo em especial nas classes multisséries? Visto que as mesmas tendem a serem diferentes das demais começando pelo seu formato de organização.**

*Distorção idade/série e falta de livros didáticos específicos.*

**- As provas enviadas pelo governo federal, como saeb e Provinha Brasil, são aplicadas de forma igualitárias para todas as escolas? E o resultado das mesmas é visto de forma igual, ou muda a depender da escola? E o que é feito quando os resultados das avaliações dos alunos do campo não atendem ao esperado?**

*<sup>1</sup> Sim <sup>2</sup> Muda a depender da escola <sup>3</sup> Na maioria das vezes as escolas do campo não participa dessas provas, por não atingirem o número de alunos no ano/série, exigido pelo Governo Federal.*

**- Como o município vê a educação contextualizada?**

*Com muita seriedade, inclusive temos uma proposta pedagógica que serviu de referência para muitos municípios.*

## APÊNDICE B: QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES

**- Há quanto tempo atua neste formato de ensino?**

*Há Três anos*

**- Para você como professora, quais os maiores desafios encontrados no sistema multisseriado?**

*Os maiores desafios, é tentar encontrar assuntos onde cabe relacionar aos níveis que cada aluno corresponda com sua aprendizagem. Buscar estratégias para alcançar o nível do aprendizado do aluno.*

**-Quais prejuízos que o sistema de ensino multisseriado causa na vida escolar dos educandos?**

*O maior prejuízo que podemos ter, é em questão de o aluno não alcançar o objetivo proposto pelo educador na relação das atividades elaboradas para eles.*

**- Já foi observado algum benefício nas classes multisseriadas?**

*Sim, ao perceber os alunos interessados nas aulas previstas, os mesmos podem interagir e compartilhar o seu conhecimento com outro colega que estava com dificuldade diante das aulas proposta.*

**- Algum aluno desistiu dos estudos no período em que você atua como professora?**

*Não.*

**- Acredita-se que o tempo de conteúdo é o maior prejuízo? Pois os alunos deixam de se aprofundar no conteúdo e acabam vivenciando-o de maneira bastante superficial para abranger as demais turmas.**

*Sim, pois o cronograma das aulas previstas acaba sendo um tempo menor, e ao longo do tempo esses alunos acabam não alcançando todos os objetivos proposto e delimitando seu tempo de aprendizagem.*

**- Qual a melhor forma encontrada pelo professor para organização do currículo pedagógico de forma que todos sejam beneficiados?**

*A melhor forma de trabalhar com esses tipos de alunos, é buscar um meio em que traga outros benefícios “PLANOS B” para dentro da sala de aula e tentar fazer um embasamento onde que todos sejam contemplados.*

**- Como é realizado o projeto político-pedagógico da escola?**

*O PPP da escola é formado em um momento único de Planejamento, junto com toda a equipe pedagógica, onde todos têm a sua opinião elaborada por perguntas e resposta.*

**- A comunidade participa das decisões tomadas dentro do âmbito escolar?**

*Sim, precisamos sempre andar juntos: ESCOLA E FAMÍLIA, pois ajuda a compreender todo o trabalho que a escola esteja realizando.*

**- Qual a maior queixa atualmente sobre o ensino multisseriado na escola?**

*O por que dos alunos não estarem acompanhando todo o processo de aprendizagem, geralmente os conteúdos repetem de acordo com o aprendizado do aluno, diante disso os pais sempre questiona o por que do filho esta revendo o mesmo assunto.*

**- Acha que pode existir melhoras neste ensino? Se sim, quais e como obtê-las?**

*Infelizmente não, pois o aprendizado dos alunos é decorrente com o nível que ele possa esta alcançando.*

**- Qual espaço de formação continuada que o professor da escola teve acesso para lidar da melhor forma com a classe? Visto que durante o trajeto de formação do professor não se tem acesso total a formação para classes multisseriadas.**

*No momento em que estamos vivendo, esta sendo elaboradas formações continuadas, para que de fato a rede de ensino também possa esta acompanhando o desempenho dos alunos.*

**- Como se dá o processo de atividades curriculares desenvolvidas em sala de aula?**

*A cada turma existe um plano de aula, diante do processo, é elaborado um plano para cada série envolvida.*

**- Na sua visão, as classes multisseriadas podem ser uma alternativa de melhorias na educação do nosso país?**

*Não, pois acaba sendo um estudo reduzido para os alunos. Eles não irá apresentar um nível de aprendizagem eficaz no final de cada turma.*

## APÊNDICE C: QUESTIONÁRIO PARA GESTÃO

### - Há Quanto tempo é gestor da escola?

*Um ano.*

### - Quantos alunos estão matriculados hoje na escola?

*No total são 87 alunos.*

### - Quais os maiores desafios?

*Se for em decorrência ao que estamos vivendo; é o contato entre escola e família que não estamos tendo de forma adequada por conta desse novo vírus que está alastrando pelo país; e também o desempenho dos alunos não está sendo eficaz diante das atividades propostas.*

### - A comunidade participa ativamente das decisões tomadas na escola?

*Sim, pois muitos pais se preocupa com o aprendizado do seu filho.*

### - Os professores da escola recebem alguma formação para atuar nesse formato de ensino?

*Sim, todos eles tem formação continuada para esta sendo aliados esses processos de aprendizagem para trabalhar com os alunos.*

### - Como é construído o projeto político-pedagógico da escola?

*O PPP é construído juntos com toda a equipe pedagógica; PROFESSORES, GESTORES, AUXILIAR DE ENSINO, AUXILIAR ADMINISTRATIVO.*

*Todos juntos, com opiniões com perguntas e respostas.*

### - O currículo da escola condiz com a realidade da comunidade?

*Sim, pois buscar melhorar a nossa realidade dentro do que é vivido em nossa comunidade.*

### - Os materiais didáticos que a escola possui dá para todos os alunos?

*Não para todos, existe uma grande demanda em nossa rede, e isso acaba não abrangendo todas as escolas.*

### - Na sua visão como gestor, a escola multisseriada é uma alternativa de ensino que pode dar certo?

*Sim, pois isso acaba sendo levado para todos aqueles que diante em mão é contemplado para poder inserir o aluno dentro da rede de ensino, cabendo que esses alunos tem uma oportunidade estar realizando seus estudos futuramente.*

*#EDUCAÇÃOPARATODOS!*

## APÊNDICE D: QUESTIONÁRIO PARA DIRETOR DE EDUCAÇÃO DO CAMPO

**- Em que medida é feito o acompanhamento das escolas multisseriadas no município ?**

*O acompanhamento é feito mensalmente.*

**- Como se processa a parte burocrática do acompanhamento ? Existe um padrão ?**

*Através de fichas específicas. Sim*

**- Quais as políticas públicas aplicadas nas escolas do campo e multisseriadas, existe alguma diferença?**

*Formações voltadas para este público em parceria com o Instituto Chapada de educação e Pesquisa -ICEP, e com a retomada dos discursos sobre Educação do Campo, através do Projeto Ciclos de Diálogos Institucionais sobre Educação do Campo, em parceria com a UNEB Senhor do Bonfim.*

**- Como é constituído o projeto político-pedagógico das escolas, bem como sua grade curricular de conteúdos e projetos ao longo do ano letivo?**

*Até o ano de 2018 era ainda apontado o formato de seriação, e poucas escolas tinham os seus projetos políticos pedagógicos voltados para as classes multisseriadas, a partir do ano de 2019 seguem as orientações para revisão dos PPP voltados para este público.*

**- As populações que habitam nas áreas rurais, além do direito educacional precisam de um atendimento "diferenciado" que dialogue com seus saberes e culturas de forma contextualizada, existe algum projeto ou a escola trabalha os conteúdos em cima dessas questões de valorização do lugar onde vivem?**

*Acontece ainda de maneira isolada, não tem um projeto macro, para o ano de 2021 serão construídas as diretrizes municipais para as classes multisseriadas.*

**- Existe algum programa do ensino rural/campo implementado nas escolas, como por exemplo ESCOLA ATIVA (PEA), e se sim, como se dá a organização?**

*NÃO*

**- Como se dá o sistema de monitoramento do ensino-aprendizagem dos alunos das classes multisseriadas do campo ?**

*Através de devolutivas de solicitações feitas nas formações e em contatos direto com as Coordenações Pedagógicas.*

## APÊNDICE E: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a),

Você está sendo convidada como voluntário (a) a participar da pesquisa: A Classe Multisseriada na ótica dos Docentes na Escola Municipal Manoel Cândido Pereira da Silva.

Que tem como objetivo:

Investigar as concepções das turmas multisseriadas para os professores que atuam nesse formato de organização dos tempos e espaços pedagógicos

Justificativa pesquisa de forma bem objetiva: A relevância da mesma está em estudar sobre o formato e organização da educação em classes multisseriadas, buscando entender um pouco mais a partir de uma escola, em específico, bem como compreender como se dá a organização do trabalho pedagógico nessas turmas, pela ótica dos professores que nelas lecionam.

Terá como metodologia o trabalho será desenvolvido por meio de pesquisa de campo com uma pesquisa participante com a intenção de responder à questão problema, será realizadas entrevistas com os professores que atuam na Escola Municipal Manoel Cândido Pereira da Silva, com a intenção de ouvi-los e questioná-los sobre a organização do trabalho pedagógico e do currículo escolar, comparando as informações fornecidas de cada professor e suas implicações.

Portanto, adotaremos os seguintes procedimentos: Uma entrega de questionário por WhatsApp.

### **RISCOS E BENEFÍCIOS, RESSARCIMENTO:**

Para participar deste estudo você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecida sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendida pela pesquisadora; que neste caso, sou eu, e irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação **não será liberado sem a sua permissão**. Você não será identificada em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. E poderá adotar um nome de fantasia, se assim desejar.

Este estudo abrange vários instrumentos a seguir, marque os que você está dando consentimento (colocar somente o que vai utilizar):

- a) ( ) Gravação de voz;
- b) ( ) Filmagem;
- c) ( ) Fotografia;
- d) (X) Anotações das respostas do questionário enviadas;
- e) ( ) Produção de um vídeo documentário.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pela pesquisadora responsável, na Universidade do Estado da Bahia – UNEB e a outra será fornecida a você. Caso haja danos decorrentes dos riscos previstos, assumirei a responsabilidade pelos mesmos.

Eu, \_\_\_\_\_,  
portador do documento de Identidade \_\_\_\_\_ fui informado (a) dos objetivos do estudo “A Classe Multisseriada na ótica dos Docentes na Escola Municipal Manoel Cândido Pereira da Silva”, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar. Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Endereço: \_\_\_\_\_

Telefone para contato: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

Cidade, \_\_\_\_\_

Danielle Mendonça Paiva

**Curso:** Pedagogia

**E-mail:** danielle-mend@hotmail.com

**Cel:** (87) 99629-0239

**Orientador (a):** Pro. Dr(a). Eliã Siméia.