



UNIVERSIDADE FEDERAL
DO ESPÍRITO SANTO

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE**

EUCINÉIA REGINA MÜLLER

**CLASSE MULTISSERIADA EM DOMINGOS MARTINS/ES: UM ESTUDO DE
CASO SOBRE CULTURA ESCOLAR E CULTURA DA ESCOLA**

**VITÓRIA
2019**



**Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação**

EUCINÉIA REGINA MÜLLER

**CLASSE MULTISSERIADA EM DOMINGOS MARTINS/ES: UM ESTUDO DE
CASO SOBRE CULTURA ESCOLAR E CULTURA DA ESCOLA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do Grau de Mestre em Educação, na linha de pesquisa Docência, Currículo e Processos Culturais.

Orientador: Profº. Dr. Erineu Foerste.

**VITÓRIA
2019**

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de
Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

M958c Müller, Eucinéia Regina, 1970-
Classe Multisseriada em Domingos Martins/ES: um estudo
de caso sobre cultura escolar e cultura da escola / Eucinéia
Regina Müller. - 2019.
234 f. : il.

Orientador: Erineu Foerste.
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do
Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Classes multisseriadas. 2. Estudos interculturais. 3.
Abordagem interdisciplinar do conhecimento. 4. Práxis. 5.
Professores. 6. Formação. I. Foerste, Erineu. II. Universidade
Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

EUCINÉIA REGINA MÜLLER

CLASSE MULTISSERIADA EM DOMINGOS MARTINS/ES:
UM ESTUDO DE CASO SOBRE CULTURA ESCOLAR E
CULTURA DA ESCOLA

Dissertação apresentada ao Curso
de Mestrado em Educação da
Universidade Federal do Espírito
Santo como requisito parcial para
obtenção do Grau de Mestre em
Educação.

Aprovada em 25 de março de 2019.

COMISSÃO EXAMINADORA

Professor Doutor Erineu Foerste
Universidade Federal do Espírito Santo

Professor Doutor Marcelo Lima
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Claudete Beise Ulrich
Faculdade Unida de Vitória

Professor Doutor Charles Moreto
Instituto Federal do Espírito Santo

Professor Doutor Carmo Thum
Universidade Federal do Rio Grande

Professor Doutor João Klug
Universidade Federal de Santa Catarina

AGRADECIMENTOS

Muitos sujeitos contribuíram na realização deste trabalho, que não caberia nestas páginas mencionar o nome de todos, mas farei o possível para deixar o registro dos lugares e das referências dos que colaboraram.

Ao recordar o que me trouxe até aqui, gostaria de colocar em destaque algumas presenças, vidas, lugares, externando meus profundos agradecimentos.

A Deus pelo dom da vida, pelo fôlego que me concedeu ao longo de todo o percurso, pela força e fé que me deu para superar todos os desafios.

Ao Professor Orientador Doutor Erineu Foerste, pelo apoio e colaboração desprendidos a minha pesquisa. Sempre com muita atenção e amorosidade me orientou e instigou a buscar os conhecimentos acadêmicos. Muito obrigada!

Aos colegas do Grupo de Pesquisa (CNPq) Culturas, Parcerias e Educação do Campo que possibilitaram a troca de experiências acadêmicas e pessoais para o crescimento enquanto pesquisadora.

À Professora Doutora Gerda Margit Schütz Foerste, ao Professor Doutor Charles Moreto, ao Professor Doutor Marcelo Lima e ao Professor Doutor Carmo Thun pelas contribuições nesta pesquisa.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação, pelos ensinamentos e discussões que ampliaram a minha formação acadêmica.

Aos colegas da turma 31, pelas risadas, pela oportunidade de alargar meus conhecimentos e pelos momentos ímpares que vivenciamos; em especial aos amigos Adriano Ramos de Souza, Eduardo Carlos Souza Cunha e Fernanda Rodrigues Neves Reinholtz, com quem tive a oportunidade de estudar, compartilhar momentos de angústia, de alegrias e de crescimento acadêmico e pessoal. Vocês foram muito importantes neste processo e ficarão para sempre em meu coração. Gratidão!

Aos sujeitos que tornaram esta pesquisa realidade. Primeiramente a professora Giselle Marques Mulinari, a Pedagoga Gilla Seibel, aos alunos e demais profissionais da EMUEF Califórnia que me acolheram para realizar os estudos de mestrado. Sem vocês nesta caminhada este trabalho não se consolidaria.

Aos Pedagogos e Professores que lecionaram na Classe Multisseriada e que contribuíram respondendo o questionário proporcionando a ampliação dos nossos estudos.

À equipe da Secretaria Municipal de Educação e Esporte de Domingos Martins, em especial a Sônia Maria Bassani Bravin e a Mônica Nickel que me deram apoio e colaboraram diretamente com esta pesquisa.

Aos colegas de trabalho da Escola Emílio Oscar Hülle, em especial a Diretora Lucelena Fernandes e a Pedagoga Lucinei Borgo que não mediram esforços para me apoiarem nos meus estudos.

A todos os meus amigos que me auxiliaram em especial, a Thalyta Monteiro que contribuiu com a troca de ideias e no auxílio das questões técnicas do trabalho final.

Ao meu marido Álvaro, aos meus filhos Vitor, Sofia e Alice que me apoiaram e incentivaram a seguir adiante, compreendendo os momentos de ausência. Amo vocês!

À minha mãe Anália e ao meu pai Acendino que sempre acreditaram em mim! Meus pais são exemplo de luta, de superação e de persistência. Suas experiências de vida me ensinaram a ser determinada e a não desistir frente aos obstáculos da vida. Gratidão eterna. A eles dedico este trabalho de Mestrado!

RESUMO

A presente pesquisa, desenvolvida na linha Docência, Currículo e Processos Culturais, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo teve como objeto de investigação a problemática das culturas em uma Classe Multisseriada no município de Domingos Martins no Estado do Espírito Santo. A pergunta que deu origem aos estudos foi construída a partir das experiências empíricas, de leituras teóricas e dos dados da realidade concreta, que assim explicitamos: Como a cultura da escola e a cultura escolar se produzem no cotidiano da Classe Multisseriada? O objetivo geral foi analisar cultura escolar e cultura da escola a partir da identificação das práticas do cotidiano escolar que se produzem nessa Classe, para tanto, a pesquisa se deu em interlocução com a nossa trajetória profissional, da interrelação entre culturas e educação, da identificação das possibilidades e dos desafios que emerge nessa organização de ensino e da análise da Educação do Campo como prática intercultural. As abordagens teóricas dialogaram com Arroyo (1994, 1999, 2004, 2011, 2012), Brandão (1985, 2001, 2006, 2009), Candau (2001, 2003, 2014, 2016), Forquin (1993), Freire (1982, 1992, 1983, 1993, 2003, 1988, 2011), Hage (2005, 2010), Moreto (2015, 2018) e outros que beneficiaram as nossas discussões sobre a Classe Multisseriada e os processos culturais. Discussões sobre pesquisas qualitativas (LÜDKE e ANDRÉ, 1986) favoreceram os processos de produção e análise de dados, especialmente com o estudo de caso, por meio da observação participativa com registro em diário de campo, entrevistas, discussões em grupo focal, questionário e análise documental. Os resultados da pesquisa demonstram que a dinâmica pedagógica da Classe Multisseriada produzida pela cultura da escola possibilita romper com a homogeneização e padronização do ensino, sendo estruturante para emancipar e fortalecer as lutas coletivas.

Palavras-chave: Classe Multisseriada, Cultura escolar, Cultura da Escola.

ABSTRACT

The present research, developed on line teaching, curriculum and Cultural Processes, by the graduate program in education – the Education Center PPGE Universidade Federal do Espírito Santo had as object of investigation the issue of crop a class Multisseriada in the municipality of Domingos Martins in the State of Espírito Santo. The question that gave rise to the studies was built from empirical experiences, theoretical readings and data of reality, so we have specified: How the culture of the school and the school culture produced in the daily life of the Multisseriada Class. The overall objective was to analyze school culture and culture of the school from the identification of everyday school practices that produce in this class, the research was in dialogue with our career, the interrelationship between cultures and education, identification of opportunities and challenges that emerge in this Organization of teaching and analysis of education field as intercultural practice. The theoretical approaches discussed with Arroyo (1994, 1999, 2004, 2011, 2012), Brandão (1985, 2001, 2006, 2009), Candau (2001, 2003, 2014, 2016), Forquin (1993), Freire (1982, 1983, 1992, 1993, 2003, 1988, 2011), Hage (2005, 2010), Moreto (2015, 2018) and others benefited from our discussions about the Multisseriada Class and cultural processes. Discussions on qualitative research (LÜDKE and ANDRÉ, 1986) have favoured the production processes and data analysis, especially with the case study, through participative observation with journaling, field interviews, focus group discussions, questionnaire and documentary analysis. The survey results show that the pedagogical dynamic of Class Multisseriada produced by the culture of the school makes it possible to break away from the homogenization and standardization of teaching, and to emancipate and structural strengthening collective struggles.

Keywords: Multisseriada class, school culture, culture of the School.

LISTA DE SIGLAS

- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CEE – Conselho Estadual de Educação
- CNE – Conselho Nacional de Educação
- CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
- DCEB - Documento Curricular da Educação Básica de Domingos Martins
- EFA – Escola Família Agrícola
- EJA – Educação de Jovens e Adultos
- EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental
- EMEFM – Escola Municipal de Ensino Fundamental e Médio
- EMPEF - Escola Municipal Pluridocente de Ensino Fundamental
- EMUEF – Escola Municipal Unidocente de Ensino Fundamental
- ENERA - Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária
- EP - Escola Pluridocente
- ES - Escola Singular
- ES – Espírito Santo
- EU - Escola Unidocente
- FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Fundamental e de Valorização dos Profissionais do Magistério
- GERERUAZ – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo na
Amazônia
- GF – Grupo Focal
- IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IDAF - Instituto de Defesa Agropecuária e Florestal
- IES – Instituições de Ensino Superior

INCAPER - Instituto Capixaba de Pesquisa, Assistência Técnica e Extensão Rural

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MEC – Ministério da Educação e da Cultura

MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

OBMEP – Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas

PME - Plano Municipal de Educação

PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PNE – Plano Nacional de Educação

PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação

PPP – Projeto Político Pedagógico

PRONACAMPO - Programa Nacional de Educação do Campo

PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SECEDU – Secretaria Municipal de Educação e Esporte de Domingos Martins

UFAM - Universidade Federal do Amazonas

UFBA - Universidade Federal da Bahia

UFES – Universidade Federal do Espírito Santo

UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFMA – Universidade Federal do Maranhão

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFPA - Universidade Federal do Pará

UFPE - Universidade Federal de Pernambuco

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Classe Multisseriada na Escola Singular Biriricas de Cima no ano de 1977	28
Figura 2 - Mapa físico do Espírito Santo com a localização do Município de Domingos Martins	33
Figura 3 - Mapa físico do Município de Domingos Martins – ES	35
Figura 4 - Quadro metodológico.....	47
Figura 5 - Comunidade de Califórnia - Distrito Sede, Domingos Martins-ES	90
Figura 6 - Antiga casa de Retiros cedida para funcionamento da EMUEF Califórnia de 2013 a 2018	92
Figura 7 - Alunos e representantes da comunidade escolar em campanha para a construção da escola.....	94
Figura 8 - Edificação da obra da EMUEF Califórnia em 30/08/2018.....	95
Figura 9 - Aula realizada conjuntamente com as turmas da Educação Infantil e Anos Iniciais	100
Figura 10 - Alunos da Educação Infantil e Anos Iniciais em caminhada ecológica na comunidade de Califórnia	103
Figura 11 - Organização dos alunos em grupos sob mediação da professora	104
Figura 12 - Organização dos alunos na Classe forma de U	105
Figura 13 - Organização dos alunos em grupos constituído de diferentes anos escolares.....	106
Figura 14 – Classe Multisseriada com a organização coletiva dos alunos da Educação Infantil e Anos Iniciais	106
Figura 15 - Classe Multisseriada com a organização dos alunos por ano escolar..	107
Figura 16 - Atividade com práticas colaborativas	110
Figura 17 - Práticas interativas no intervalo do recreio entre as alunas da Educação Infantil e Anos Iniciais.....	112

Figura 18 - Ficha de planejamento por temas de estudos	118
Figura 19 - Informativo das ações realizadas sobre os temas de estudos.....	123
Figura 20 - Ideias centrais da metodologia de temas de estudos	125
Figura 21 - Visita a casa dos alunos como prática da Cultura da Escola	126
Figura 22 - Festa da Família na EMUEF Califórnia	128
Figura 23 - Mesa de alimentos da Festa da Família.....	129
Figura 24 - Festa junina realizada na EMUEF Califórnia em julho/2018.....	130
Figura 25 - Jornada Pedagógica realizada entre as Classes Multisseriada da região de Melgaço e Sede	131
Figura 26 - Momento cívico envolvendo crianças e jovens na comunidade de Biriricas - 1952	166

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Distribuição das escolas com Classe Multisseriada no município de Domingos Martins/ES.....	42
Gráfico 2 - Distribuição dos professores que atuam com Classe Multisseriada no município de Domingos Martins/ES.....	43
Gráfico 3 - Organização dos alunos na Classe Multisseriada em Domingos Martins - ES.....	136
Gráfico 4 - Atuação dos professores nas escolas com Classe Multisseriada em Domingos Martins - ES.....	137
Gráfico 5 - Motivação da atuação docente em mais de uma unidade escolar	137
Gráfico 6 - Importância da Classe Multisseriada para o professor.....	139
Gráfico 7 - Importância da Classe Multisseriada para a municipalidade.....	140
Gráfico 8 - Os desafios da cultura escolar da Classe Multisseriada	142
Gráfico 9 - Condição da atuação na Classe Multisseriada com a formação inicial .	144
Gráfico 10 - Formação específica para os professores que atuam na Classe Multisseriada	146
Gráfico 11 - A organização dos conhecimentos no Documento Curricular para a Classe Multisseriada	150

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Nomenclaturas das escolas em Domingos Martins-ES em 2018	40
Quadro 2 - Distribuição das escolas com Classes Multisseriadas por distrito no município de Domingos Martins – ES.....	41
Quadro 3 - Total de trabalhos por Instituição de Ensino Superior nos anos de 1993 a 2017 na área de educação que discutem classe “multisseriada”	56
Quadro 4 - Relação nominal dos trabalhos orientados, dos (as) orientadores(as), das dissertações e teses que discutem “multisseriada” apresentadas no período 2014 – 2016 da UFES	60
Quadro 5 - Profissionais que atenderam a EMUEF Califórnia em 2018.....	98
Quadro 6 - Relação das Classes Multisseriadas centralizadas na década de 1990	168
Quadro 7 - Denominação das Unidades de Ensino ofertadas em Domingos Martins - ES	170
Quadro 8 - Relação das escolas com Classe Multisseriadas (Unidocentes e Pluridocentes) desativadas entre 2007 e 2012.....	170
Quadro 9 - Relação de Escolas com Classe Multisseriada (unidocentes) desativadas em 2018.	171

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Escolas Urbanas e Rurais conforme Censo Escolar 2018	40
Tabela 2 - Quantidade de alunos da Educação Básica no ensino estadual, municipal e privado em Domingos Martins – ES	41
Tabela 3 - Quantidade de Professores nas Classes Multisseriadas em Domingos Martins/ES em 2018	43
Tabela 4 - Dissertações e teses depositadas por ano e quantidade de trabalhos da área de educação que discutem a classe “multisseriada” no período de 1993 a 2017	54
Tabela 5 - Total de Instituição de Ensino Superior – IES distribuídas por região que pesquisaram Classe “Multisseriada” de 1993 a 2017	58
Tabela 6 - Dissertações e teses depositadas por ano e total de trabalhos que discutem Classe “Multisseriada” na UFES - 2014 – 2016.....	59
Tabela 7 - Relação nominal dos (as) autores(as), nível de trabalho, área e ano das dissertações e teses apresentadas no período 2014 – 2016 da UFES que discutem Classe “Multisseriada”	59
Tabela 8 - Tempo de atuação dos professores	135
Tabela 9 - Quantitativo de escolas públicas rurais do Ensino Fundamental fechadas de 2010 a 2017	163

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
1 CLASSE MULTISSERIADA EM CALIFÓRNIA: MOMENTO DE INTERLOCUÇÃO E DE ESCOLHAS.....	27
1.1 AS APROXIMAÇÕES COM A PESQUISA	27
1.1.1 Contextualizando o município e a comunidade pesquisada.....	32
1.1.2 Números da educação em Domingos Martins	39
1.2 PERCURSOS METODOLÓGICOS	44
1.2.1 O <i>lócus</i> da pesquisa e os sujeitos participantes	45
1.2.2 Instrumentos para coleta de dados.....	46
1.2.3 Organização da coleta de dados	51
2 MULTISSERIAÇÃO E CULTURAS: UM DIÁLOGO SOBRE ALGUNS CONCEITOS.....	53
2.1 CLASSE MULTISSERIADA E CULTURAS: UMA REVISÃO DA PRODUÇÃO ACADÊMICA	53
2.1.1 Análise da produção acadêmica nacional.....	53
2.1.2 Classe Multisseriada na produção acadêmica da UFES	59
2.2 CULTURA: UM CONCEITO POLISSÊMICO.....	65
2.2.1 Aproximações entre Cultura e Educação.....	70
2.2.2 Cultura escolar e cultura da escola.....	73
2.2.3 A escola como instituição intercultural	76
2.3 ESCOLA, CLASSE/TURMA MULTISSERIADA?	80
2.3.1 Classe Multisseriada: que espaço é esse e como se constitui?	82
3 A ESCOLA MUNICIPAL UNIDOCENTE DE ENSINO FUNDAMENTAL CALIFÓRNIA.....	87
3.1 EMUEF CALIFÓRNIA: MUITAS HISTÓRIAS	88
3.2 AS POTENCIALIDADES E TENSIONAMENTOS DA CULTURA ESCOLAR E A CULTURA DA ESCOLA NO CONTEXTO EDUCATIVO	96
3.2.1 Cultura escolar e cultura da escola: questões cotidianas da EMUEF Califórnia	96

3.2.2	A organização da classe: a dinâmica e a mediação do processo ensino-aprendizagem.....	99
3.2.3	Heterogeneidade, interdisciplinaridade e práticas colaborativas: característica marcantes presentes na Classe Multisseriada.....	109
3.2.4	O currículo como referência da cultura local.....	113
3.2.5	Os temas de estudos como prática da cultura da escola.....	116
3.2.6	Escola e comunidade: entrelaçamentos culturais.....	126
4	O QUE DIZEM OS PROFESSORES SOBRE A CLASSE MULTISSERIADA EM DOMINGOS MARTINS-ES.....	133
4.1	O PERFIL DOS PROFESSORES QUE ATUAM NAS CLASSES MULTISSERIADAS.....	133
4.2	AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS RETRATADAS.....	138
4.2.1	Sobre a importância da Classe Multisseriada.....	138
4.2.2	A multisseriação no contexto da cultura escolar e cultura da escola.....	141
4.3	A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DAS CLASSES MULTISSERIADAS.....	143
4.3.1	As especificidades dos processos formativos.....	144
4.4	DOCUMENTOS NORTEADORES DA PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	150
5	EDUCAÇÃO DO CAMPO E A CLASSE MULTISSERIADA: REFLEXÕES SOBRE AS POLÍTICAS PÚBLICAS.....	153
5.1.1	A municipalização das escolas e a nucleação das Classes Multisseriadas em Domingos Martins-ES.....	166
5.1.2	Classe Multisseriada e Educação do Campo: Considerações para o debate sobre a Educação e Interculturalidade.....	175
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	180
	REFERÊNCIAS.....	188
	ANEXOS.....	199
	ANEXO A - DOCUMENTOS.....	200
	APÊNDICES.....	206

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	207
APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO - PROFESSORA DA EMUEF CALIFÓRNIA	208
APÊNDICE C - ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA A COORDENADORA DAS ESCOLAS UNIDOCENTES E PLURIDOCENTES DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E ESPORTE DE DOMINGOS MARTINS-ES	209
APÊNDICE D - QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES QUE ATUAM NAS ESCOLAS COM CLASSE MULTISSERIADA EM DOMINGOS MARTINS/ES	210
APÊNDICE E - RESPOSTAS DO QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES QUE ATUAM NAS ESCOLAS COM CLASSE MULTISSERIADA EM DOMINGOS MARTINS/ES	220

INTRODUÇÃO

A nossa vivência profissional voltada à educação básica em um município campesino nos fizeram eleger o objeto de estudo desta dissertação de Mestrado Acadêmico em Educação, vinculado à Linha de Pesquisa Docência, Currículo e Processos Culturais da Universidade Federal do Espírito Santo.

Assim, esta pesquisa, sob o título de **“Classe Multisseriada em Domingos Martins/ES: um estudo de caso sobre cultura escolar e cultura da escola”** surge de inquietações que emergiram a partir de diálogos realizados durante processos formativos com os professores na rede municipal. Tais discussões trouxeram concepções positivas e negativas que se constituem do trabalho desenvolvido pelos professores da Classe Multisseriada e que, por vezes, revelaram um olhar de inferioridade acerca desta organização de ensino.

A opção pelo estudo se potencializou a partir da participação no Grupo de Pesquisa “Culturas, Parcerias e Educação do Campo” coordenado pelo Prof. Dr. Erineu Foerste, no qual fui inserida a partir do ingresso no Mestrado em Educação do PPGE/UFES e, por meio dos diálogos estabelecidos na roda de conversa realizada na referida universidade em 2017, com o professor Carlos Rodrigues Brandão que nos instigou a investigar tal problemática.

Nossa reflexão avançou para os diversos coletivos que não são reconhecidos na história social, cultural, educacional e política em nosso país e para os quais Arroyo (2013), nos chama a atenção ao afirmar a importância da centralidade dos seres humanos como sujeitos da história, evitando que

[...] a injustiça e segregadora visão de que a história, a produção de riqueza, da cultura e do conhecimento não lhes pertence, não são autores, mas meros beneficiados da história, da riqueza e da cultura e dos conhecimentos que outros produzem (ARROYO, 2013, p. 141).

Ao buscarmos compreender as especificidades da educação do campo, em especial da Classe Multisseriada, se torna urgente equacionar a função social da escola, no sentido de beneficiar todos os sujeitos aos direitos que lhes foram negados historicamente. O professor Salomão Hage (2010), nos alerta que “esta não será uma tarefa fácil ou simples de ser efetivada, principalmente porque as mazelas que envolvem a realidade das escolas multisseriadas são muito antigas e profundas”

(HAGE, 2010, p. 405). Por meio das reflexões que realizamos, os estudos nos direcionaram analisar que os resquícios históricos de negação, ainda precisam ser rompidos para que a educação campestre se afirme no projeto educacional da sociedade, sem desvincular ou anular o campo e a cidade.

O Brasil é um país de dimensão continental, com diferentes características relacionadas à etnia e às condições sociais, históricas e culturais entre os diversos movimentos, grupos e organizações presentes na sociedade. A partir dos estudos de Hall (1997), entendemos que a cultura atravessa todas as relações sociais, sendo uma questão central, porque perpassa tudo o que acontece nas nossas vidas e em todas as representações que fazemos desses acontecimentos. Essa centralidade não significa colocar a cultura como questão epistemologicamente superior às outras instâncias sociais, mas, de reconhecer que ela atravessa tudo o que é relativo ao social.

Nessa dinâmica está a escola - como um espaço de interações e encontro de culturas. Reconhecê-las no contexto educativo é legitimá-las como co-participantes e aliadas ao processo de ensino e aprendizagem. Desta forma, a partir dos estudos de Forquin (1993) discutiremos especificamente a relação da cultura da escola e cultura escolar voltado à Classe Multisseriada. Em Candau (2001, 2003, 2014, 2016, 2018), Brandão (1985, 2001, 2006, 2009), Hall (1997), Foerster e Schubert (2009) entre outros autores, dialogaremos sobre a relação existente entre educação e cultura e sobre a importância da cultura nas práticas pedagógicas. Arroyo (1994, 1999, 2004, 2011, 2012), Caldart (2002, 2008), Delboni (2016, 2018), Freire (1982, 1992, 1983, 1993, 2003, 1988, 2011) e, Rocha e Hage (2005, 2010) nos possibilitarão problematizar os desafios e as possibilidades do cotidiano da Classe Multisseriada.

A escolha do referencial que norteia o estudo retrata nosso envolvimento com a temática, os olhares e a perspectiva que nos envolve. Diz sobre os conceitos da nossa prática, formação e relação com os sujeitos. Diz sobre nossa incompletude, assumindo-nos como seres humanos inacabados e constituídos pelas relações no e com o mundo.

Nos diversos momentos quando refletíamos sobre os caminhos da pesquisa de campo e os desafios encontrados, era o referencial teórico que nos orientava e subsidiava as discussões. E assim foi se compondo o objeto de estudo, buscando

juntamente com o referencial teórico, respostas às inquietações que justificam as nossas análises.

- INQUIETAÇÕES E JUSTIFICATIVAS: POR QUE ESTUDAR A CLASSE MULTISSERIADA?

Propomo-nos estudá-la porque emergiu de uma situação-problema entre os professores de diferentes contextos escolares: seriada e multisseriada. Escolhemos pesquisá-la porque apesar de ser uma organização de ensino que historicamente se presenciou na maioria das comunidades campestinas em Domingos Martins-ES, seu modelo de disposição pedagógica gera controvérsias de opiniões. Estudamos a Classe Multisseriada entendendo-a como “lugar onde não apenas se reproduz, mas também se produz pedagogia” (CALDART, 2002, p. 32), indissociável da tarefa de contribuir ou ampliar a concepção de Campo, como espaço de desenvolvimento social, cultural e político, isto é, de direitos. Investigamos seu cotidiano para conhecer sobre a organização do trabalho pedagógico, analisando se evidencia o ensino seriado (fragmentado) ou multisseriado, voltado às ações coletivas.

A nossa trajetória enquanto aluna e professora da Classe Multisseriada, bem como a atuação profissional como pedagoga na Secretaria Municipal de Educação e Esporte de Domingos Martins-ES, região de característica campestina¹ e com forte presença destas classes – trouxe-nos muitos desafios e possibilidades para a organização desta pesquisa. No decorrer dos estudos nos foram apresentadas situações para análise, tal como, a produção cultural realizada a partir das práticas pedagógicas, uma vez que, os professores trazem experiências significativas relacionadas à cultura da escola², que nem sempre são potencializadas na municipalidade, materializando-se em concepções que desvaloriza o trabalho realizado nessas instituições.

Discutir essa organização escolar é um grande desafio, uma vez que, a busca de produções de Dissertações e Teses no Portal da CAPES nos apontou escassez de estudos que aprofundam especificamente a cultura escolar do ensino multisseriado.

¹ Considerado como campestino por ter 89% de sua extensão territorial no campo, organizado em pequenas propriedades (INCAPER, 2011).

² Conceito que discutiremos em Forquin (1993) no terceiro capítulo.

O que nos revela que a cultura escolar³ do campo precisa se afirmar no projeto educacional da sociedade (HAGE, 2010). Desta forma, apontamos a necessidade de se ampliar em pesquisas sobre o assunto, visando contribuir com a produção científica na área, bem como, dar visibilidade aos saberes e fazeres das Classes Multisseriadas e discutir ações relacionadas ao fechamento das escolas.

Esse contexto investigativo está permeado de indagações e pretendemos problematizar o ensino Multissérie como forma de organização do trabalho pedagógico, a fim de revelar a cultura da escola e cultura escolar, as concepções acerca desta organização de ensino, assim como as tensões e contradições que emergem desse cotidiano.

O estudo que nos propomos realizar justifica-se, pois na maioria das comunidades, as Classes Multisseriadas têm assumido a responsabilidade quanto à iniciação escolar de grande parte dos alunos. Mediante os desafios vivenciados nesta organização de ensino, e, principalmente pela falta de (re)conhecimento⁴ do trabalho pedagógico, esta pesquisa tem o propósito de problematizar suas práticas.

Ter a cultura da escola e cultura escolar como foco de análise, bem como as relações estabelecidas entre elas, foi bem intencional, mesmo porque, no decorrer dos nossos estudos, encontramos poucas pesquisas que se debruçaram em analisar especificamente a cultura escolar da Classe Multisseriada.

Outra questão que nos impulsionou foi que, ao buscarmos os documentos oficiais, o direito à cultura é apresentado na Constituição Federal de 1988, atribuindo ao Estado o papel de garantir a todos os cidadãos o direito ao seu acesso. Conforme o art. 215: “O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais” (BRASIL, 1988). E declara no primeiro parágrafo desse artigo, que é papel do Estado para qualquer raça ou grupo brasileiro, as manifestações das culturas populares. Ainda relacionado à cultura encontramos respaldos legais na Lei N.º 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, que determina que o ensino seja ministrado com base no princípio “da liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura” entre outros.

³ Conceito que discutiremos em Forquin (1993) no terceiro capítulo.

⁴ Trazemos esse conceito por compreendermos que as práticas da Classe Multisseriada ainda não são conhecidas por todos os profissionais e àqueles que as conhecem, nem sempre a reconhecem como relevante.

Conforme as legislações expressas, a cultura não pode estar desconectada das práticas e conhecimentos escolares, sendo ela parte de todos os processos sociais.

A hipótese para este estudo é de que por meio da interrelação da educação e da cultura é possível ampliar os conhecimentos, promovendo um processo educacional que tenha sentido e significado. Partimos do entendimento que a Classe Multisseriada não compreende somente um local onde alunos de diferentes faixas etárias estão agrupados para aprender os conteúdos prescritos de cada série, de maneira fragmentada. Por isso, buscaremos compreender que espaço é esse e como se constitui.

Nos diálogos estabelecidos com os professores nos processos formativos, o contexto investigativo se apresentou com muitas indagações: Como se estabelece o cotidiano de uma Classe Multisseriada? Que especificidades podem se apresentar nessa Classe? Quais são os desafios e as possibilidades dessa organização de processo ensino-aprendizagem? Há especificidades na formação dos professores que atuam nesta Classe? Neste campo investigativo, entendemos que a formação versa todas as dimensões acima indagadas, portanto, Nunes e Monteiro (2008) destacam a importância da participação dos professores nos processos formativos, na busca do desenvolvimento profissional, visando discussões sobre os desafios e as possibilidades em lidar com o trabalho educacional, principalmente em Classes Multisseriadas.

Ao refletirmos sobre os processos que se desenvolvem nessa Classe, somos conduzidos a analisar e compreender como se constitui o cotidiano de suas práticas, mesmo porque, há inquietações que nos conduzem a investigá-la.

Como referenciado, o diálogo estabelecido com o coletivo de professores por meio da formação continuada no município de Domingos Martins-ES em 2017, revelaram que muitos desconhecem a metodologia do trabalho nessa organização de ensino. Confirmamos também o quanto essa realidade é desconhecida por parte de alguns professores nos cursos superiores, pois ao ingressar no mestrado, percebemos que muitos colegas estranhavam o termo multisseriada. Manifestavam em seus relatos que essas Classes já não existiam mais, outros nem ao menos conseguiam imaginar como era sua organização. Vale ressaltar que historicamente se impôs as marcas da serialização para a Classe Multisseriada, trazendo pressupostos rígidos e inflexíveis a sua produção pedagógica. E ainda, para as teorias pedagógicas a organização do

ensino em multissérie foi tratada como entrave pedagógico, pois dentro do padrão modulador do pensamento moderno, a heterogeneidade presente inviabilizava a ação didática.

- O PROBLEMA

Domingos Martins-ES traz em seu bojo histórico a organização de ensino em multissérie como base das práticas pedagógicas. Na atual conjuntura política e social, essa organização escolar necessita ser mais discutida e visibilizada, uma vez que, ela se presencia não só nas escolas com Classe Multisseriada, mas também em outras unidades escolares no Município. Ainda, encontramos profissionais nos processos seletivos e formativos, que não compreendem como se realiza o trabalho nessa organização do ensino, e se garante os conhecimentos necessários, levando em consideração a heterogeneidade de alunos reunidos do 1º ao 5º ano. Outros ainda indagam: como articular o conhecimento teórico (científico) sem desconsiderar ou negar os saberes sociais de referência (cotidiano)?

A partir das questões e inquietações apresentadas, e pela vivência e trajetória profissional no magistério fomos impulsionados a investigar o cotidiano de uma Classe Multisseriada para conhecermos as relações que se estabelecem nesse espaço. Esse contexto nos possibilitou construir a problemática e os objetivos centrais que conduziram nossos diálogos para os estudos desta pesquisa. Desta forma, como problema buscou-se investigar: **Como a cultura da escola e a cultura escolar se produzem no cotidiano da Classe Multisseriada?**

- OS OBJETIVOS

O cenário da pesquisa tem base no sistema educacional vivenciado em Domingos Martins-ES onde a presença de Classes Multisseriadas abrange 42% das escolas municipais e oportunizam as crianças o acesso à escolarização em sua própria comunidade, aspectos que coadunam com a perspectiva da Educação do Campo.

No entanto, elas têm enfrentado obstáculos⁵ para se manterem em suas comunidades e serem valorizadas no trabalho pedagógico que realizam.

A partir da pergunta de pesquisa, acima referida, objetivamos analisar cultura escolar e cultura da escola a partir da identificação das práticas do cotidiano escolar que se produzem em uma Classe Multisseriada em Domingos Martins/ES.

Para dar conta dessa complexidade, consideramos necessário também problematizar a multisseriação como forma de organização do trabalho pedagógico. Nesse sentido, a pesquisa de campo investigou a Escola Unidocente da comunidade de Califórnia no município de Domingos Martins-ES.

Os estudos nos possibilitaram pesquisar as dimensões da cultura escolar e a cultura da escola em colaboração com uma professora que trabalha numa Classe Multisseriada.

A análise dos dados coletados buscou compreender a interrelação entre culturas e educação que se produzem na cultura escolar e na cultura da escola problematizando o tema em si, as possibilidades e desafios específicos da Classe Multisseriada.

Partindo do pensamento de que essas Classes desempenham um papel fundamental, buscamos compreender e evidenciar as funções por elas exercidas na educação dos sujeitos do Campo. Nossas reflexões estão ancoradas na possibilidade de pensá-las como espaço de significação da identidade dos povos camponeses no reconhecimento das culturas e de seus saberes. Nesse sentido, justificamos a importância desta pesquisa para a área da educação e assim organizamos este trabalho em cinco capítulos.

O primeiro capítulo **“Classe Multisseriada em Califórnia: momento de interlocução e de escolhas”** apresenta as aproximações com o objeto de estudo a partir da trajetória pessoal, profissional e acadêmica vivenciada e, como se revelou os pressupostos metodológicos para que a pesquisa se consolidasse.

O segundo capítulo **“Multisseriação e Culturas: um diálogo sobre alguns conceitos”** traz em destaque as bases teóricas, cujas discussões nos servem para aprofundamentos dos conceitos assumidos. Buscamos aportes teóricos com

⁵ Especialmente de políticas públicas, que não consideram viáveis as escolas de pequeno porte. Economicismo na educação básica em nome de uma pretensa 'qualidade pedagógica'.

Brandão, Candau, Forquin, Freire, Arroyo, Caldart, Hage e Rocha a fim de aprofundarmos as nossas discussões e análises sobre cultura e Classe Multisseriada. Os diálogos que estabelecemos com as múltiplas produções acadêmicas, principalmente com os estudos de Azevedo (2014), Baldotto (2016), Caetano (2017) Delboni (2016, 2018), Miertschink (2014), Moreto (2015, 2018) e Viola (1993) que se aproximam da temática em suas discussões e reflexões são referenciadas neste capítulo, com a finalidade de subsidiar os nossos estudos.

As vivências na escola corporificam o terceiro capítulo “**A Escola Municipal Unidocente de Ensino Fundamental Califórnia**” e nos remetem a momentos importantes de observações e diálogos com o Grupo Focal, que nos possibilitou harmonizar uma roda de conversa com representantes da comunidade escolar. O mergulho *in loco* em uma Classe Multisseriada proporcionou momentos únicos para as nossas análises sobre o cotidiano desta cultura escolar e seus sujeitos. Trazemos a heterogeneidade, a interdisciplinaridade e as práticas colaborativas como características marcantes presentes nessa Classe e apresentamos o trabalho pedagógico por meio de temas de estudo como proposta fundamental para o estabelecimento do processo de ensino e aprendizagem.

O quarto capítulo “**O que dizem os professores sobre a Classe Multisseriada em Domingos Martins-ES**” traz o perfil dos professores que atuam nas Classes Multisseriadas do campo no município de Domingos Martins-ES, obtidos por meio do questionário. Os dados também nos revelaram o olhar dos professores acerca das especificidades, das possibilidades e dos desafios que emergem nessa cultura escolar.

No quinto capítulo “**Educação do Campo e a Classe Multisseriada: reflexões sobre as políticas públicas**” realizamos uma análise do contexto histórico a partir das políticas públicas para a Educação do Campo, em especial para a Classe Multisseriada, dando ênfase as experiências vivenciadas no município de Domingos Martins-ES.

As considerações finais se constituíram dos diálogos, das leituras, das observações, do questionário e das apreciações desta pesquisa. Considerações estas que aprofundam análises, mas que não se finalizam com este estudo. A temática e a realidade investigada nos proporcionaram algumas problematizações nos instigam a

ampliar o debate sobre a Classe Multisseriada em processos continuados de pesquisa, para além do mestrado.

1 CLASSE MULTISSERIADA EM CALIFÓRNIA: MOMENTO DE INTERLOCUÇÃO E DE ESCOLHAS⁶

*Nos caminhos que percorro muitas lembranças rememoro
Enxugo as lágrimas de saudades dos momentos vividos
Sorrisos se esboçam pelas marcas que me constituíram
A boniteza da lembrança resgata meu ser, meu eu.*

A autora, 2018

Muitos caminhos foram trilhados para esta pesquisa ganhar forma e se apresentar neste relatório final de dissertação. Momentos variados, ora coletivos, com muitas discussões e outros solitários, como na escrita final. O que me manteve firme nessa caminhada, foram os sujeitos que acompanharam, impulsionaram, apoiaram e trocaram experiências para este estudo se apresentar. Relatar esses percursos não é tão simples, pois nos diz de algo experienciado, vivido, pulsado, cujas palavras não comportam relatar a vida e intensidade de cada momento.

Pesquisar a Classe Multisseriada, como objeto de estudo, se constituiu no processo de formação vivenciado no Mestrado. As relações estabelecidas nas rodas de conversas do grupo de pesquisa, nos debates das disciplinas e principalmente nas vivências formativas com os profissionais das escolas no município de Domingos Martins-ES, levaram-me a compreender a significância do tema e necessidade de aprofundamento de pesquisas nesse campo.

Definir o objeto de pesquisa me rememorou momentos significativos e ímpares, uma vez que, ele tem uma forte aproximação com minha vivência na educação. Assim, pretendo neste capítulo, recordar e apresentar a minha trajetória com este estudo, contextualizar o município pesquisado e os números da educação que o compõe.

1.1 AS APROXIMAÇÕES COM A PESQUISA

A Classe Multisseriada, contexto desse estudo, foi o *lócus* da minha iniciação como aluna e profissional. Falar dessa Classe torna-se um tema de relevância pessoal,

⁶ Minha trajetória está escrita na 1ª pessoa do singular, por se tratar de uma narrativa de cunho pessoal.

desta forma, apresento inicialmente a minha trajetória de vida, inserida com esta pesquisa, e prossigo ampliando os caminhos com novas descobertas.

Toda história pessoal, acadêmica, profissional tem um início e a minha se deu na Escola Singular Biriricas de Cima, instituição de ensino onde as minhas primeiras letras e leituras foram apresentadas pela professora Maria da Penha Bremenkamp⁷ em uma Classe Multisseriada do Campo localizada na comunidade Biriricas de Cima, município de Domingos Martins/ES.

Figura 1 - Classe Multisseriada na Escola Singular Biriricas de Cima no ano de 1977



Fonte: Acervo pessoal da autora.

Passei grande parte da minha vida nesta localidade. Foi nela que me constituí aluna, construí minha família, consolidei meus laços de amizade e por essa história construída a muitas mãos, tenho orgulho e admiração.

Meu percurso como aluna até a 4^a série⁸ do ensino fundamental se deu nesta instituição de ensino e, na época, quem desejava estudar para além da 4^a série deveria sair do convívio familiar para dar continuidade aos estudos em uma escola localizada na Sede do Município ou então, em municípios próximos, uma vez que, ainda não era ofertado transporte escolar. O aluno que desejava avançar nos estudos procurava a casa de algum familiar ou pessoas conhecidas que residiam no meio urbano para se hospedar durante a semana e assim, proceder com a vida

⁷ Professora com a qual estudei nos anos iniciais do ensino fundamental na Escola Singular Biriricas de Cima em Domingos Martins - ES.

⁸De acordo com a Resolução 07/2010 a nomenclatura “série” passa a denominar-se “ano”.

estudantil. Foi desta forma, que aos 11 anos de idade, sem direito a ter educação escolar na minha própria comunidade, deixei minha família para concluir o ensino fundamental e alcançar o objetivo de me tornar professora. Entretanto, nessa época, nem todos os meus colegas tiveram a mesma oportunidade, dada a dificuldade em se manterem fora de casa.

Essa narrativa torna-se fundamental para compreensão da minha trajetória como professora e revela os significados da pesquisa. Prado e Soligo (2005, p. 50) apontam que

A narrativa supõe uma sequência de acontecimentos, é um tipo de discurso que nos presenteia com a possibilidade de dar à luz o nosso desejo de os revelar. [...] os acontecimentos narrados de uma história tomam do todo os seus significados. Porém, o todo narrado é algo que se constrói a partir das partes escolhidas [...]

Nessas palavras exponho os acontecimentos que considero mais relevantes e me remeto ao ano de 1988, quando concluí meus estudos no magistério. No ano seguinte - fevereiro de 1989, iniciei a minha carreira na docência em uma Classe Multisseriada do campo no município de Cariacica/ES. Vivenciar a entrada da minha docência no ensino multissérie foi um elemento imprescindível à minha profissionalização e possibilitou-me experiências significativas, principalmente em lidar com a produção do conhecimento de forma coletiva, na relação com os alunos e a comunidade. As experiências adquiridas nesta Classe me provocaram uma escuta sensível na mediação do processo ensino e aprendizagem e na percepção da inconclusão enquanto profissional da educação. Inconclusão essa que

[...] implica necessariamente a inserção do sujeito inacabado num permanente processo social de busca. Histórico-socioculturais, mulheres e homens nos tornamos seres em que a curiosidade, ultrapassando os limites que lhe são peculiares no domínio vital, se torna fundante da produção de conhecimento (FREIRE, 2011, p. 54).

As palavras de Freire me circundaram nesta fase profissional e trouxeram-me a curiosidade epistemológica para a docência, uma vez que, para lidar com a diversidade do ensino, sentia necessidade de adquirir mais conhecimento.

No período de 1990 a 2002 me inseri como professora da Educação Infantil na Escola Singular de Biriricas de Cima, mesma instituição que iniciei meus estudos, e nessa circunstância, minha prática docente estava inquieta e os anseios por aprofundamentos acadêmicos tomavam meus sentimentos. A percepção de que o conhecimento adquirido no magistério não era suficiente para suprir as demandas

que vinham dos alunos e da comunidade, me motivou a cursar uma faculdade. Porém, no ano de 2000, a oferta de cursos superiores ainda não era algo acessível na Grande Vitória. Neste período, havia poucas faculdades particulares e estudar na única Universidade Pública do Estado era um sonho quase impossível, dada a dificuldade de ingresso, a permanência e deslocamento para Vitória. Diante desta realidade, a forma encontrada para aprimorar os estudos e cursar Pedagogia, se deu em Carangola – Minas Gerais, com aulas aos finais de semana.

A busca por conhecimentos para atuar como professora sempre foi incessante, e a partir de 2008, a proximidade com as demais escolas do campo enquanto pedagoga no órgão central da Secretaria Municipal de Educação e Esporte de Domingos Martins-ES, me inquietou. Motivada pelas discussões advindas das escolas e com o meu grupo de trabalho, no ano de 2009 cursei a Especialização *Latu Sensu* em Educação do Campo: Interculturalidade e Campesinato em Processos Educativos pela Universidade Federal do Espírito Santo – UFES com o propósito de me inserir no debate sobre a educação nas escolas campesinas. Retomo aqui as reflexões sobre a inconclusão e sobre a capacidade de aprender e de ensinar, que daí

[...] radica a nossa educabilidade, bem como a nossa inserção num permanente movimento de busca em que, curiosos e indagadores, não apenas nos damos conta das coisas, mas também delas podemos ter um conhecimento cabal (FREIRE, 2011, p. 67).

Essa busca anunciada por Freire vem influenciando meu modo de ser professora desde a entrada na Classe Multisseriada no ano 1989 e têm implicado na abertura às mudanças, no acolhimento das diversas concepções e culturas dos alunos, aos cuidados com os conceitos pré-estabelecidos e a importância do diálogo. Também me faz refletir sobre a responsabilidade da minha atuação docente. O contato com a Classe Multisseriada me ensinou a valorizar o coletivo, pois acredito nas ações grupais de aprendizagem.

Este relato inicial teve como objetivo compartilhar um pouco da minha trajetória de vida como aluna, a imersão como professora na Classe Multisseriada e a relação com a educação campesina. Minha experiência como aluna, professora e como pedagoga na rede municipal de ensino de Domingos Martins-ES me revelou que o trabalho dos profissionais nas escolas do campo, especificamente das Classes Multisseriadas ainda está permeado por desafios, anseios, preconceitos, contudo, também se apresenta como espaço de grande relevância social, rico em estratégias

educativas, fomentador de cultura e de movimentos para o fortalecimento da Educação do Campo.

Todos esses momentos da minha profissionalização remeteram a familiaridade e aproximações com esse estudo e partindo das experiências vividas busco outros contextos, levando em consideração que esse discurso não é só meu, e neste momento guardo minhas memórias para estabelecer outros diálogos⁹.

Para tratarmos das relações que permeiam a educação, em especial do campo, foi necessário discutirmos sobre as terminologias que se apresentaram em diversos territórios¹⁰, na análise documental e nos diálogos estabelecidos entre os profissionais no decorrer dos estudos. Diferentes termos emergiram: “zona rural”, “roça”, “campo”, que por vezes são usadas como sinônimas, mas, de acordo com Alves e Oliveira (2014, p. 21) “carregam significados ideológicos bem demarcados”.

“Roça” é um termo bastante utilizado pelos próprios moradores desse território, sobretudo em algumas regiões do país. “Campo” é mais utilizado por estudiosos e movimentos sociais do campo, em geral, ligados às questões educacionais, em defesa de uma “educação do campo”, ou seja, uma educação pautada nos princípios, valores, necessidades e na diversidade dos povos do campo. Esse termo se contrapõe a “educação rural”, pautada nos princípios e valores do capitalismo agrário, do agronegócio, na suposta incapacidade e inferioridade dos moradores do campo e desconsiderando seus anseios, demandas, necessidades e os saberes que trazem para a escola (ALVES; OLIVEIRA, 2014, p. 20 e 21).

O termo Campo como apresentado pelos teóricos emergiu das discussões realizadas no Iº Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária - (Iº ENERA), realizado em julho de 1997, na Universidade de Brasília. A conhecida Educação rural passa a denominar-se Educação do Campo, levando em consideração que a última leva a compreensão toda a diversidade de sujeitos, da produção de culturas, de saberes, de histórias, de trabalho, de vivência familiar e de relações políticas e sociais. Os termos, “rural” e “roça” estarão presentes nesse estudo, uma vez que nem todas as práticas anteriores ao I ENERA denominadas educação rural tinham um viés de engessamento dos povos que vivem no Campo.

Além da nomenclatura, o caminho investigativo nos propõe uma análise ampla da situação geral da educação brasileira na atualidade nas escolas campesinas, em

⁹ A partir deste trecho a escrita se dá na 1ª pessoa do plural, por entender que o caminho percorrido se deu pela contribuição de múltiplos contextos e sujeitos.

¹⁰ Nos apoiamos em Fernandes (2006) na compreensão de território. Segundo o teórico, o território é construído a partir do espaço geográfico e a formação de território é um processo de fragmentação do espaço que é articulado pelas dimensões sociais, culturais, políticas, educacionais e produtivas.

particular na Classe Multisseriada. Arroyo (2011) nos traz um pouco desse cenário que analisamos, e apresenta que,

De modo geral é uma escola relegada ao abandono. Em muitos estados recebe a infeliz denominação de escolas isoladas. Como predomina a concepção unilateral da relação cidade-campo, muitas prefeituras trazem as crianças para as cidades, num trajeto de horas de viagem, por estradas precárias, com a finalidade de reduzir custos, e as colocam em classes separadas das crianças da cidade, reforçando desta forma a dicotomia ainda presente no imaginário da sociedade. Ou então são colocadas na mesma sala, onde são chamadas de atrasadas pelas colegas, ou mesmo por alguns professores urbanos e, para serem modernas, passam a assumir valores duvidosos. (ARROYO, 2011, p.38)

Em conversas com profissionais de outros municípios, por meio de encontros formativos, indicaram que essa é uma realidade que infelizmente está sendo vivenciada em algumas regiões no Espírito Santo. Concepções de políticas compensatórias para o campo desqualificam a pedagogia das Classes Multisseriadas, que por vezes culminam em fechamento sem justificativas. Questões que aprofundaremos no quinto capítulo.

Apesar das discussões sobre a educação do campo permear os processos formativos da SECEDU, com maior aprofundamento desde 2007, ainda faz-se necessário considerá-las como “lugares que representam formas de conhecimento, práticas de linguagem, relações e valores sociais que são a seleção e exclusão particulares da cultura mais ampla” (GIROUX, 1997, 162). Neste contexto, e pelas experiências significativas na educação campesina elegemos a Classe Multisseriada na comunidade de Califórnia, Domingos Martins-ES como foco da pesquisa. Para tanto, buscamos o contexto da comunidade e do Município para posicionar as nossas inquietações.

1.1.1 Contextualizando o município e a comunidade pesquisada

O município de Domingos Martins, localizado na região Sudeste do Brasil e no Espírito Santo na região centro-serrana, limitando-se ao norte com os municípios de Afonso Cláudio, Santa Maria de Jetibá e Santa Leopoldina, ao sul com Vargem Alta, Alfredo Chaves e Marechal Floriano, a leste com Viana e Cariacica, e a oeste com Venda Nova do Imigrante e Castelo.

Figura 2 - Mapa físico do Espírito Santo com a localização do Município de Domingos Martins



Fonte: Prefeitura Municipal de Domingos Martins/ES (2018).

Possui uma composição étnica bem variada, tendo de acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD, uma população de 34.757 habitantes, distribuídos em uma área territorial de 1.229,121 km², sendo que 89% destes residem no campo (INCAPER¹¹, 2011-2013). De acordo com o referido instituto, a agropecuária, a horticultura, a fruticultura com destaque para o cultivo do morango, uva e da maçã, a criação de animais como aves de corte e postura, suínos, bovinos, também formam um conjunto de atividades básicas, além da forte presença do café (da variação arábica, adaptada a climas mais frios) e da cultura da banana da terra e outras que são típicas em algumas áreas do município. O que demonstra a sua capacidade produtiva, principalmente com a agricultura familiar como sua fonte.

As principais atividades empregatícias na sede e distritos em área urbana são concentradas pelo serviço público, pelo turismo, por empresas (Refrigerantes Coroa,

¹¹ Instituto Capixaba de Pesquisa, Assistência Técnica e Extensão Rural.

Fábrica de Biscoitos Kebis, E&L e outras) e pelo comércio local, constituído por pequenos estabelecimentos comerciais.

A estrutura fundiária do Município retrata o predomínio das pequenas propriedades, sendo que do total de 5.223 propriedades, mais de 95% concentram-se nos minifúndios e com agricultura familiar. O número relativamente alto de habitantes no campo é reflexo da economia local e esse aspecto demonstra a importância das escolas no meio campesino, onde a concentração de alunos é relevante. (INCAPER, 2015)

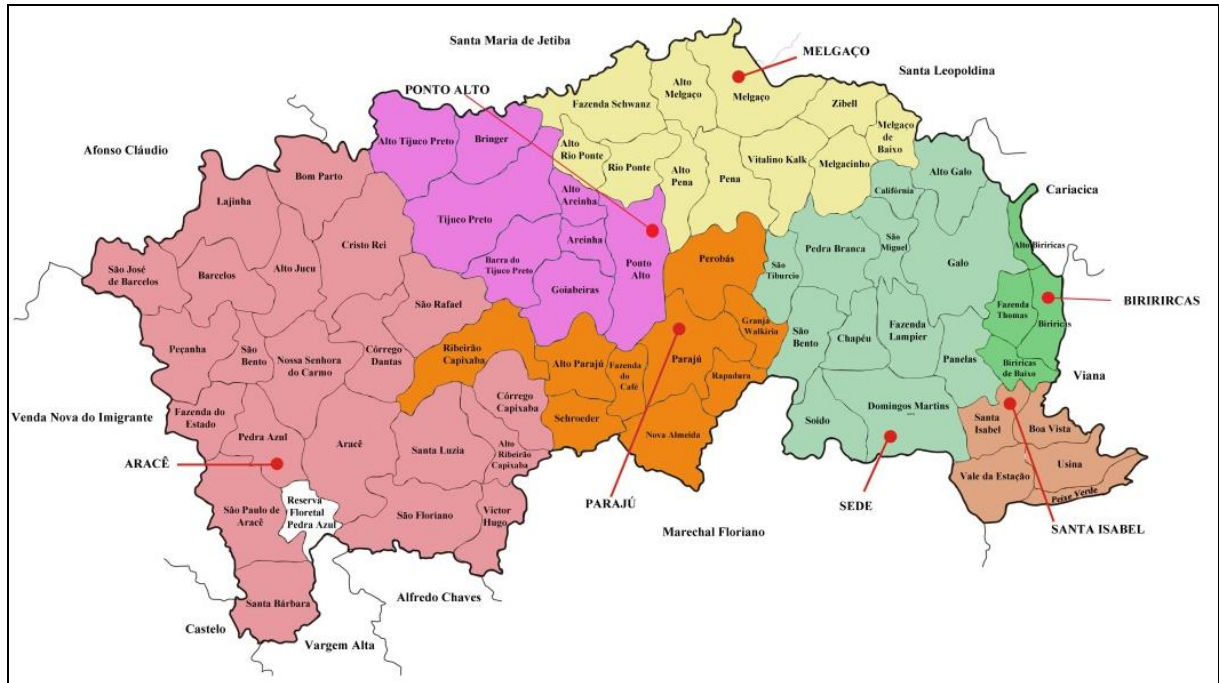
De acordo com as informações do Instituto de Defesa Agropecuária e Florestal – IDAF contidas no relatório do INCAPER (Domingos Martins, 2011-2013), com relação aos aspectos ambientais, o Município ainda é um dos mais preservados do Estado, tendo em torno de 43% (quarenta e três por cento) de cobertura vegetal e muitas unidades de conservação. Está inserido na bacia hidrográfica do rio Jucu, tendo como principais rios o Jucu Braço Norte, Jucu Braço Sul, córregos Melgaço, Tijuco Preto, São Rafael, Cristal e das Farinhas. Ainda com base no INCAPER, o Município tem 42,86% (quarenta e dois vírgula oitenta e seis por cento) de remanescentes florestais, sendo fator de importância sob vários aspectos, dentre eles a manutenção da diversidade biológica e dos recursos hídricos, diretamente vinculados à preservação da vegetação das cabeceiras dos rios e de suas matas ciliares. Esse contexto ambiental é relevante, uma vez que contribui com grande parte das águas que formam uma das principais bacias capixabas e abastecem vários outros municípios na Região Metropolitana.

Outro aspecto que se destaca em Domingos Martins-ES é a infraestrutura turística com pousadas, hotéis, restaurantes, casas de café, de chá e mais de 35 (trinta e cinco) fazendas que tem produtos ligados à agroindústria. Essas pequenas indústrias e agroindústrias se apresentam como atividades importantes para a geração de renda, empregos e para o desenvolvimento local. Ainda ligadas ao turismo destacam-se as festas típicas que evidenciam a cultura alemã, pomerana e italiana.

Conforme observaremos no mapa da figura 2 a seguir, o Município é composto por 7 (sete) distritos: Aracê, Biriricas, Melgaço, Paraju, Ponto Alto, Santa Isabel e Sede, e devido ao clima montanhoso de temperatura amena, com média de 19°C, pela tranquilidade e proximidade da grande Vitória, muitas famílias tem fixado moradia na

sede e em comunidades do campo. Nesse território estão as unidades de ensino, sendo 4 (quatro) escolas estaduais, 1 (uma) escola de ensino privado e 47 (quarenta e sete) municipais.

Figura 3 - Mapa físico do Município de Domingos Martins – ES



Fonte: Prefeitura Municipal de Domingos Martins/ES (2018).

Domingos Martins-ES, foi a primeira colônia¹² fundada no Espírito Santo, recebendo a partir de 1847 imigrantes italianos, alemães e pomeranos. A história nos revela também a presença de indígenas e africanos como parte da ocupação deste território. Essa diversidade populacional trouxe importantes heranças culturais que se manifestaram na música, na dança, na culinária, nas festas, no artesanato, na agricultura, e em tantas outras.

Esse contexto influenciou a educação nesse cenário, para tanto, fizemos um passeio no passado para compreendermos a conjuntura atual, e muitas foram as dificuldades para que o ensino ocorresse entre os imigrantes, dentre elas a língua, uma vez que, quando vieram para o Brasil, falavam apenas as suas línguas maternas. O pastor nas comunidades luteranas e os padres nas comunidades católicas utilizavam-se da língua alemã, na maioria dos casos para atender as

¹² No ano de 1891, a partir do Decreto Estadual de nº 41, a colônia se tornou município com o nome de Santa Isabel. Pela Lei Estadual nº 1.307, de 20 de dezembro de 1921, o município passou a se chamar Domingos Martins (SANTOS, 1992).

necessidades culturais, educacionais e religiosas deste povo. Segundo Bautz, Bravin e Trarbach (2013, p. 268),

Durante décadas, as igrejas Evangélicas de Confissão Luterana e a Católica ocuparam o lugar do poder público, proporcionando aos colonos assistência médica, social e educacional. Desde o princípio, os imigrantes preocupavam-se com a instrução elementar dos seus filhos [...].

Isso demonstra a preocupação dos colonos imigrantes com a educação escolar de seus filhos, que se empenhavam na construção das escolas e no pagamento dos professores. Nickel (2016, p. 86) nos relata que,

[...] o ensino no município de Domingos Martins também esteve diretamente ligado às Igrejas e, em muitos casos, os próprios pais reuniam-se e pagavam um professor que pudesse ministrar as aulas aos seus filhos. Quando ainda não existiam os prédios, o ensino era realizado pelo pastor das comunidades religiosas, entretanto como os pastores não sabiam falar português, toda a educação formal era realizada em língua alemã.

Por muitos anos, a educação escolar esteve sob a tutela de famílias que doavam terrenos e espaços para que se realizasse a escolarização dos seus filhos. Tutela esta que era dividida com os representantes das comunidades religiosas.

Com o Regulamento da Instrução Primária em 1948 ficou determinado que as cadeiras docentes fossem ocupadas por professores habilitados por concurso, no entanto, não havia candidatos com formação. Desta forma, os professores leigos na maioria dos municípios, bem como em Domingos Martins-ES passaram a ocupar os espaços educativos, entretanto, devido à ausência da formação para a docência, o ensino público era considerado de baixa qualidade. Este fato se traduzia na sobrecarga de tarefas que tinham para além do processo ensino-aprendizagem: preparo da merenda, limpeza da escola, organização da documentação escolar, matrículas, entre outros. Posteriormente, com as novas políticas governamentais e a construção de prédios escolares a partir do Estado Novo (1937-1945), os alunos frequentaram as escolas mantidas pelo governo e as Classes Multisseriadas se mostraram como a única oportunidade de estudar no meio rural. Historicamente, a escola primária no Brasil foi “a de um só professor e uma só classe, agrupando alunos de vários níveis de adiantamento” (RIBEIRO, 1993, p. 85).

A relação da Igreja com a escola era bem próxima. O ensino para as famílias tinha enorme importância no contexto religioso, pois, para se ter uma vida ativa na comunidade cristã, o indivíduo deveria saber ler e escrever, para ser capaz de

interpretar as escrituras. No caso da Igreja Evangélica de Confissão Luterana, Weber (1998, p.22) relata que

De fato, a escolarização, muitas vezes, confundia-se com o ensino confirmatório¹³ (também chamados por alguns de instrução). Esse consistia em preparar o adolescente, numa educação cristã para a confirmação.

Os estudos confirmatórios, inclusive, foram durante muito tempo fator imprescindível para a manutenção das crianças luteranas na escola, pois

A Igreja Luterana havia condicionado, em “lei” interna, que apenas confirmaria, os adolescentes, quando estes apresentassem uma escolaridade mínima de 4ª série. Assim deparei-me com uma situação em que não era o Estado que fazia cumprir efetivamente a obrigatoriedade da escolarização, mas a Igreja (WEBER, 1998, p. 11).

Atualmente, o Ato Confirmatório que acontece por volta dos 13 aos 14 anos - o que corresponde ao período em que o jovem está cursando o 9º ano do ensino fundamental regular - ainda continua sendo um ritual de extrema relevância, mas não ultrapassa a legislação que define, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases (9394/96), a idade de 17 anos como obrigatória para frequência da Educação Básica.

Essa relação da igreja Luterana, com os estudos na escola, exposta por Weber (1998) também é declarada por João Klug. Segundo os teóricos ela surge da defesa de Martinho Lutero para a leitura e conhecimentos dos textos bíblicos, o que implicou no aprendizado da leitura e investimento da criação de instituições educativas, dando desta forma, consistência às práticas religiosas dos fieis.

Dallabrida (2017) em entrevista ao professor João Klug questiona-o sobre a relação do Luteranismo e a escolarização e destaca que a partir da Reforma Protestante

A escolaridade é, então, fundamental para esta nova religiosidade, pois trata-se de uma fase na qual a religião de imagens é substituída por uma religião de texto. Como uma religião de texto poderia sobreviver num mundo de analfabetos? Religião de texto exige o hábito da leitura, em primeiro lugar, da Bíblia. Assim, a educação formal, escolar, passa a ser uma necessidade (Luteranismo e escolarização: entrevista a João Klug, por Norberto Dallabrida, 2017).

Na mesma entrevista Klug destaca que na época

¹³ Em Weber (1998) Ritual da Igreja Luterana em que o adolescente professa sua fé publicamente, podendo assim, participar da Santa Ceia. Esse rito de passagem tem importância sociológica nas relações sociais especialmente entre os pomeranos, pois a partir desse momento, o confirmado adquire papel social mais amplo na comunidade.

O argumento de Lutero é que a maior riqueza de uma cidade é ter bons cidadãos, bem educados, que zelem pela ética, justiça e o bem viver em comunidade, portanto, o maior investimento de uma cidade deveria recair sobre a educação (Luteranismo e escolarização: entrevista a João Klug, por Norberto Dallabrida, 2017).

Para além da definição dos objetivos religiosos, essa ação pode ser considerada como marco para o investimento na educação, pois na ocasião, várias cidades atenderam o desafio de constituir escolas e popularizar a educação, entretanto, um problema foi detectado, pois “era necessário convencer os pais a enviar seus filhos à escola. Isto não era, ainda, uma prática corrente” diz Klug. Visando incentivar a ida a escola, Lutero instituiu por escrito a todas as igrejas, o “Sermão para que se Mandem os Filhos à Escola”. Isso fez com que fossem construídas muitas escolas comunitárias, suprimindo a ausência do Estado da sua responsabilidade. No entanto, muitas famílias não encaminharam seus filhos a escolaridade, pois aproveitavam deles, a mão-de-obra antes de terminarem os estudos. Desse modo, “em 1839, decretou-se uma lei, na Prússia, proibindo o trabalho de crianças abaixo de nove anos de idade, alterando-se, em 1854, a idade para doze anos” (WEBER, 1998, p. 18).

Ainda sobre a ação da igreja na educação escolar, em entrevista cedida a Dallabrida (2017), Klug destaca que

Via de regra, à medida que as colônias eram instaladas, a escola e não a igreja, era o primeiro “edifício” comunitário. A escola era um espaço onde, além das aulas, também se discutia a vida da comunidade. Era, portanto, o espaço central da vida da comunidade – e aos domingos, servia como templo onde se realizava o culto (Luteranismo e escolarização: entrevista a João Klug, por Norberto Dallabrida, 2017).

Essa relação da escola com as igrejas (luteranas ou católicas) deu identidade para o espaço comunitário, proporcionando aos sujeitos uma referência para se constituir relações políticas, sociais e culturais.

No terceiro capítulo, referente aos estudos na Escola Municipal Unidocente de Ensino Fundamental Califórnia, trataremos à discussão a relação da igreja e a escola no estabelecimento da educação escolarizada. Esta escola, elegida para os estudos *in loco*, localiza-se na comunidade campesina de Califórnia, distrito da Sede, município de Domingos Martins-ES, onde se predomina a religião Luterana. Está nas proximidades da ES 465 – Km 17. Seu Ato de Criação partiu do Decreto 20/69 de 24/04/1969.

Considerando o Projeto Político Pedagógico da escola, algumas informações contextuais tornam-se relevantes: a EMUEF Califórnia recebe alunos advindos de famílias de pequenos proprietários rurais ou meeiros na sua grande maioria, que cultivam café, banana, poncã, milho, feijão e hortaliças. Essas famílias normalmente têm um lazer bastante característico da cultura campesina que se resume em ir à casa dos avós, dos tios, participar das festas religiosas da sua comunidade e de outras vizinhas, ir a jogos ou torneios de futebol, participar de forrós na região, entre outros atrativos. A descendência pomerana é uma característica cultural bem forte entre as famílias, que em sua maioria são da religião Evangélica de Confissão Luterana, residentes na comunidade local e vizinhas, tais como: Galo e Alto Galo.

A escola sempre funcionou no turno matutino, e em 2018 atendeu a 13 alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, sendo 3 (três) no primeiro ano, 3 (três) no segundo ano, 2 (dois) no terceiro ano e 5 (cinco) no quarto ano. Inicialmente havia 1 (um) aluno no quinto ano, porém este, pediu transferência devido a mudança de município. A partir do ano de 2018, por meio da solicitação da comunidade, deu-se a abertura de uma turma da Educação Infantil com 13 (treze) crianças de 4 e 5 anos. Assim, a escola teve 26 (vinte e seis) alunos nas duas etapas.

Seu funcionamento se deu no espaço da comunidade de Califórnia, alugado pela Prefeitura, que dispõe como estrutura física: duas salas de aulas, sendo uma para os alunos do ensino fundamental e outra para a turma da educação infantil; uma cozinha; um banheiro comum a todos os alunos; um banheiro para os profissionais da escola e um pequeno refeitório. As atividades de Educação Física tinham como espaço um gramado enorme localizado entre a escola e a igreja.

1.1.2 Números da educação em Domingos Martins

Em 2018 o Município abrigou 52 (cinquenta e duas) escolas: sendo 4 (quatro) estaduais, 1 (uma) de ensino privado e 47 (quarenta e sete) municipais, tendo a responsabilidade exclusiva com a educação infantil, sendo o ensino fundamental partilhado com a rede estadual. Já o ensino médio está sob a responsabilidade da rede estadual, com exceção da modalidade de Educação de Jovens e Adultos, pois, devido à ausência de atendimento por parte do Governo do Estado, no ano de 2000

a municipalidade estendeu a sua atuação para o nível médio por meio da Resolução CEE Nº 275/2000, que foi substituída posteriormente pela Resolução CEE Nº 1142/2005. Frisamos que a EMEFM Mariano Ferreira de Nazareth então conhecida como antiga CNEC¹⁴ foi a única escola municipal do Espírito Santo com ensino médio, com aprovação concedida pelo Conselho Estadual de Educação – CEE.

Para apresentarmos os números que compõem a educação em Domingos Martins-ES, apontamos as nomenclaturas das unidades escolares.

Quadro 1 - Nomenclaturas das escolas em Domingos Martins-ES em 2018

Unidade de Ensino	Sigla
Centro Municipal de Educação Infantil	CMEI
Escola Municipal Unidocente de Ensino Fundamental	EMUEF
Escola Municipal Pluridocente de Ensino Fundamental	EMPEF
Escola Municipal de Ensino Fundamental	EMEF
Escola Municipal de Ensino Fundamental e Médio	EMEFM
Escola Família Agrícola	EFA
Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio	EEEFM
Escola INPACTO	INPACTO

Fonte: Elaboração própria a partir de dados da SECEDU (2018).

Das escolas do Município conforme Quadro 1, interessou-nos saber quantas foram considerados pelo Censo Escolar em 2018 sendo da área urbana e da área rural.

Tabela 1 - Escolas Urbanas e Rurais conforme Censo Escolar 2018

UNIDADES DE ENSINO	Escolas Municipais					Escolas Estaduais	Escola Privada	Total
	EMEF	EMEFM	EFA	CMEI	EMPEF e EMUEF	EEEFM	InPacto	
Rural	14	0	1	1	20	0	0	36
Urbana	2	1	0	8	0	4	1	16
Total	16	1	1	9	20	4	1	52

Fonte: Elaboração própria a partir de dados do Censo Escolar de Domingos Martins (2018).

Conforme informações da Secretaria Municipal de Educação e Esporte, a maioria dos alunos é oriunda do meio campestre. Assim é possível dizer que, as demais escolas (municipais, estaduais e privada), mesmo inseridas como sendo urbanas no Censo Escolar recebem alunos do campo. O que pode indicar que há no Município, pelos sujeitos escolares, o entrecruzamento das culturas do campo e da cidade.

¹⁴ Escola pertencente à Rede da “Campanha Nacional de Escolas Comunitárias”.

Buscamos por meio da Base do Censo Escolar 2018 a quantidade de alunos da Educação Básica das escolas localizadas no município, distribuídas, conforme tabela a seguir:

Tabela 2 - Quantidade de alunos da Educação Básica no ensino estadual, municipal e privado em Domingos Martins – ES

ESCOLA	NÚMERO DE ESCOLAS	EDUCAÇÃO INFANTIL	ENSINO FUNDAMENTAL	EJA	TOTAL GERAL
EMEF	16	369	2741	0	3110
EMEFM	1	0	558	506	1064
EFA	1	0	77	0	77
EMUEF	11	32	187	0	219
EMPEF	9	116	278	0	394
CMEI	9	946	0	0	946
TOTAL GERAL	47	1463	3764	506	5733

Fonte: Elaboração própria a partir de dados do Censo Escolar de Domingos Martins (2018).

Das escolas da rede municipal de ensino, observamos que 20 (vinte) são Classes Multisseriadas e representam 42% (quarenta e dois por cento) das unidades escolares em comunidades campesinas. Estão distribuídas geograficamente nos distritos conforme o quadro a seguir:

Quadro 2 - Distribuição das escolas com Classes Multisseriadas por distrito no município de Domingos Martins – ES

DISTRITO	ESCOLA COM CLASSE MULTISSERIADA
Aracê	EMUEF Santa Luzia EMUEF Vô Rezende EMUEF Nossa Senhora do Carmo EMPEF São Rafael
Biriricas	Não há EMPEF ou EMUEF
Melgaço	EMUEF Alto Pena EMUEF Pena EMPEF Fazenda Germano Schwanz EMPEF Fazenda Schwambach EMPEF Alto Rio Ponte
Ponto Alto	EMPEF Alto Tijuco Preto EMPEF Fazenda Alberto Bringer EMUEF Goiabeiras EMPEF Barra do Tijuco Preto
Paraju	EMPEF Petronília Klippel
Santa Isabel	EMUEF Natalina Wernersbach
Sede	EMUEF Califórnia EMUEF Pedra Branca EMPEF Floriano Augusto Dittrich EMUEF São Bento EMUEF Chapéu

Fonte: Elaboração própria a partir de dados da SECEDU (2018).

O quadro nos apresentou que das 20 (vinte) Classes Multisseriadas, há um quantitativo quase equiparado entre as EMPEFs e EMUEFs, o que nos indicou um número considerável de escolas onde há a unidocência, com os alunos reunidos de 1º ao 5º Anos em uma única sala.

Gráfico 1 - Distribuição das escolas com Classe Multisseriada no município de Domingos Martins/ES



Fonte: Elaboração própria a partir de dados da SECEDU (2018).

Levantamos o quantitativo de professores (tabela 4 a seguir), que trabalharam em unidades de Ensino que tinham Classes Multisseriadas. Nesse contexto, estão àqueles que atuaram com a educação infantil, com as turmas de 4 (quatro) e 5 (cinco) anos, sendo que as crianças da Educação Infantil, na faixa etária de 4 (quatro) meses a 3 (três) anos e 11 (onze) meses foram atendidas somente nos CMEIs. Como vimos na tabela 2, dos 9 (nove) centros municipais, somente 1 (um) esteve localizado em área rural. Isso indica que para as crianças do Campo, não foi oportunizado o direito de atendimento escolar nesta faixa etária próximos as suas comunidades, restando-lhes apenas a oferta da Educação Infantil de 4 (quatro) e 5 (cinco) anos na EMEF, EMPEF e EMUEF.

A busca dos dados dos professores junto a SECEDU nos apresentou um total de 87 (oitenta e sete) que trabalharam nas Classes Multisseriadas (EMPEF e EMUEF), distribuídos conforme a seguir.

Tabela 3 - Quantidade de Professores nas Classes Multisseriadas em Domingos Martins/ES em 2018

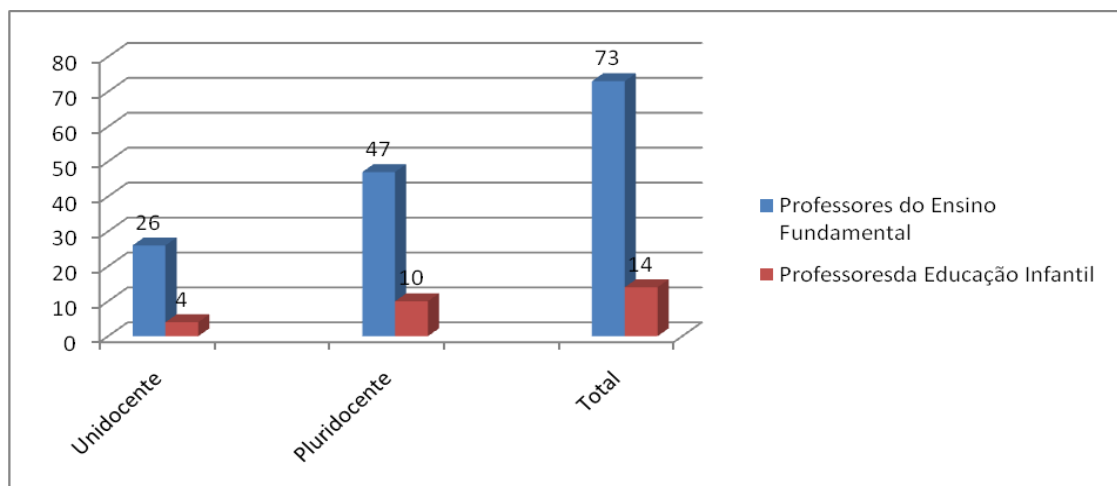
Classe Multisseriada	Número de Escolas	Professores do Ensino Fundamental	Professores da Educação Infantil
Unidocente	11	26	4
Pluridocente	09	47	10
Total	20	73	14
		87	

Fonte: Elaboração própria a partir de dados da SECEDU (2018).

Observamos que do total de 87 (oitenta e sete) professores, 14 (quatorze) lecionaram com as turmas da Educação Infantil, o que demonstra que essa etapa do ensino - direito da criança e dever do Município - está avançando seu espaço junto a Classe Multisseriada.

Mas, a presença da Educação Infantil junto à Classe Multisseriada nem sempre se apresentou como conquista. Ela se presenciou a cada ano, pela solicitação das famílias nas comunidades e, mais fortemente, a partir da Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013 que exigiu a responsabilidade do Município em recensear anualmente a demanda e oferta de escolas para o atendimento. A inserção desta etapa de ensino é relevante, pois segundo os professores, possibilita a continuidade dos alunos para os anos seguintes, além de proporcionar uma interlocução com as turmas do ensino fundamental no que tange à organização pedagógica e aos princípios e metodologia que permeiam o processo de ensino-aprendizagem.

Gráfico 2 - Distribuição dos professores que atuam com Classe Multisseriada no município de Domingos Martins/ES



Fonte: Elaboração própria a partir de dados da SECEDU (2018).

Este trecho inicial trouxe o cenário sócio-educativo do Município, visando compreensão espacial da realidade investigada e para posicionar o caminho metodológico percorrido, bem como, as estratégias de pesquisas utilizadas que apresentaremos a seguir.

1.2 PERCURSOS METODOLÓGICOS

Uma atenção especial deve ser sempre dada à dinâmica das relações e dos processos envolvidos na investigação, pois uma dimensão histórica está sempre e inevitavelmente presente.

Carlos Rodrigues Brandão, 2001

A epígrafe de Brandão nos conduziu a levar em consideração a relação dinâmica que se estabeleceu entre os sujeitos nos processos investigativos. O percurso metodológico deste estudo foi se delineando nos diálogos e nas discussões com os sujeitos, entendendo que o papel do pesquisador foi o de mediador entre o conhecimento acumulado e as novas evidências a partir da pesquisa. Com a autorização da SECEDU, a busca de dados ocorreu de junho a dezembro de 2018. Porém, cabe ressaltar a nossa implicação nesse processo, pois

Os fatos, os dados não se revelam gratuita e diretamente aos olhos do pesquisador. Nem este os enfrenta desarmado de todos os seus princípios e pressuposições. Ao contrário, é a partir da interrogação que ele faz aos dados, baseada em tudo o que conhece do assunto – portanto, em toda a teoria acumulada a respeito –, que se vai construir o conhecimento sobre o fato pesquisado (LÜDKE; ANDRÉ 1986, p. 4).

Pensar no estudo com esta postura é pensar nos sujeitos como agentes históricos que tem o direito de participar ativamente da organização social e política, encontrando nas situações conflituosas, a mudança e a transformação. Acompanhando esse pensamento, Caleffe e Moreira nos apresentaram que a pesquisa na educação tem demonstrado muito interesse em revelar as relações que se estabelecem entre “o conhecimento pedagógico do professor e as maneiras como eles são usados em várias situações nas salas de aula” (CALEFFE; MOREIRA, 2008, p. 14).

Dada a sua relevância no campo educacional e a partir do problema apresentado, optamos pela pesquisa qualitativa ancorados em Lüdke e André (1986) por entendermos que está relacionada ao objeto investigativo e teve como ambiente

natural sua fonte direta de dados para melhor compreensão. Corroborando com a visão desses autores, os dados coletados foram predominantemente descritivos e ricos em informações, o que foi relevante para subsidiar a produção. Considerando as situações apontadas pelos autores, nas quais as observações qualitativas são indicadas para analisar os fenômenos e a complexidade de suas estruturas, entendemos que foi crucial o estudo de caso *in loco*, a fim de demonstrar a realidade de maneira mais aprofundada sobre a pedagogia da Classe Multisseriada.

Sobre o estudo de caso, Lüdke e André (1986) destacam que ele permite retratar a realidade de forma complexa e profunda permitindo a interpretação em contexto. Segundo os autores, “um princípio básico desse tipo de estudo é que, para uma apreensão mais completa do objeto, é preciso levar em conta o contexto em que ele se situa. (LÜDKE e ANDRÉ 1986, pp. 18,19). Coerente com eles, afirmamos que o estudo de caso trouxe traços etnográficos na intenção de um entendimento mais elaborado das relações que se estabeleceram na escola.

1.2.1 O *lócus* da pesquisa e os sujeitos participantes

Levando em consideração o propósito deste estudo, do total de vinte Classes Multisseriadas existentes no município de Domingos Martins-ES, uma foi selecionada para observação *in loco*. Optamos por realizar o estudo na EMUEF Califórnia, localizada na comunidade que leva seu nome, no distrito da Sede¹⁵. O critério utilizado para escolha foi o de encontrarmos uma classe com cinco turmas (unidocente), isto é, com alunos de 1º ao 5º ano, reunidos na mesma sala. Levamos em consideração os elementos das relações culturais presentes no cotidiano escolar, questões essas que são o objeto desta investigação. Destacamos que as demais classes unidocentes (num total de dez) também apresentam tais características, no entanto, a escolha da referida escola se deu pela proximidade, o que facilitou conciliar as observações *in loco*, os estudos de Mestrado na UFES, bem como desenvolver a atribuição do cargo de pedagoga na SECEDU. De modo geral, a partir das reflexões realizadas com o estudo de caso na EMUEF Califórnia

¹⁵ Mesmo estando inserida no Distrito da Sede, está localizada no meio campesino, nas proximidades do Distrito de Melgaço.

foi possível verificar as situações vivenciadas nas demais Classes Multisseriadas na municipalidade.

No ano de 2018, a EMUEF Califórnia teve matriculados 13 (treze) alunos nos anos iniciais do Ensino Fundamental e neste mesmo ano recebeu uma turma de 13 (treze) alunos da Educação Infantil, ambos funcionando no turno matutino. Em decorrência disso, em muitos momentos a turma da Educação infantil se fez presente nas observações, porém, optamos em focar os estudos somente na Classe Multisseriada do Ensino Fundamental. Assim, na EMUEF Califórnia elaboramos o nosso conhecimento a partir do diálogo de dois tipos de participantes: primário – a professora Gisele Marques Mulinari¹⁶ e seus 13 (treze) alunos da Classe Multisseriada e secundário – a pedagoga, a servente, representante dos pais/responsáveis e do conselho escola.

Os estudos *in loco* nos indicaram e desafiaram buscar um olhar mais ampliado sobre a problemática da investigação, desta maneira essa pesquisa expandiu-se, e teve também, como campo empírico as 20 (vinte) Classes Multisseriadas, incluindo como sujeitos todos os professores, num total de 87 (oitenta e sete), que atuaram com a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental como demonstrado na tabela 4. Desses sujeitos, 42 (quarenta e dois) contribuíram respondendo ao questionário aplicado no período de quinze de agosto a quinze de setembro de dois mil e dezoito. Além das contribuições dos sujeitos da comunidade escolar, a pedagoga Sônia Maria Bassani Bravim que é a coordenadora das Classes Multisseriadas da SECEDU contribuiu de maneira significativa para entendermos os processos históricos e contextuais.

1.2.2 Instrumentos para coleta de dados

A construção e definição dos instrumentos de coleta de dados é produto de debates realizados dentro de uma coletividade de investigadores na qual estou inserida. Portanto, embora a forma final seja delineada pelas minhas análises, as premissas

¹⁶ Professora efetiva nos anos iniciais do ensino fundamental na EMUEF Califórnia e pedagoga na EMEF Eugênio Pinto Sant'Anna. Graduada em Pedagogia. Está na rede municipal de ensino de Domingos Martins a 16 anos, destes, lecionou por 11 anos na Classe Multisseriada, e há 9 anos é professora na Classe pesquisada.

que os embasam provém de uma construção coletiva¹⁷, uma vez que estabelecemos diálogos com os colegas do Grupo de Pesquisa (CNPq¹⁸) Culturas, Parcerias e Educação do Campo, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFES – PPGE/UFES.

Ao buscarmos as dimensões investigativas de Souza (2019) cujo estudo se vincula “Escola da Terra Capixaba na Bacia de Rio Doce”, da pesquisa sobre a “Classe Multisseriada em Domingos Martins/ES: um estudo de caso sobre cultura escolar e cultura da escola” (MÜLLER, 2019) e a partir do estudo intitulado “Por dentro de uma escola pública campesina em tempos de resistência: o caso da escola do Xúri” (CUNHA, 2019), verificamos que os elementos metodológicos se assemelhavam pela pesquisa qualitativa e por serem estudo de caso. Sendo assim, nos debruçamos em organizar um quadro metodológico coletivo que atendesse as nossas investigações e inquietações.

Para realização dos nossos trabalhos de campo, recorremos a diferentes informações coletadas em momentos e situações diversas, advindos da aplicação de instrumentos como: entrevistas, questionários, diário de bordo, grupo focal, análise documental, e observação *in loco* como apresentamos no quadro a seguir.

Figura 4 - Quadro metodológico



Fonte: Cunha (2019), Müller (2019) e Souza (2019).

¹⁷ Esse trecho foi construído coletivamente por Müller (2019), Souza, (2019) e Cunha (2019).

¹⁸ Conselho Nacional De Desenvolvimento Científico E Tecnológico.

As observações foram primordiais e se deram não só nas atividades desenvolvidas em sala de aula, mas, em momentos distintos no decorrer da pesquisa. De acordo com Lüdke e André (1986, p. 17), é importante que o observador tenha boa aceitabilidade e não demonstre ser de nenhum grupo específico, isto é, deve ter neutralidade, além de ser comprometido, disciplinado, sensível a ele e aos outros, e principalmente ser responsável com o objeto e os sujeitos da pesquisa. A partir dessa premissa, destacamos que a aceitabilidade e a acolhida da EMUEF Califórnia foi algo marcante. A cada encontro na Classe e fora dela, a alegria, a receptividade e a vontade em cooperar com os estudos foram marcas positivas que acompanham a cultura de todos os sujeitos daquele espaço.

A centralidade e rigorosidade estiveram presentes no desenvolvimento do trabalho *in loco*. Cada momento foi registrado no diário de bordo, consensuado, e o parecer das observações foi validada pela professora da unidade escolar. Reafirmamos esses cuidados, pois para realizar o estudo foi necessário

[...] aprender a fazer registros descritivos, saber separar os detalhes relevantes dos triviais, aprender a fazer anotações organizadas e utilizar métodos rigorosos para validar suas observações. Além disso, precisa preparar-se mentalmente para o trabalho, aprendendo a se concentrar durante a observação, o que exige um treinamento dos sentidos para se centrar nos aspectos relevantes (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.26).

Essas características apresentadas pelos autores foram primordiais na organização e na delimitação dos instrumentos e na consolidação dos dados.

O diário de campo foi usado para os registros em todos os momentos da pesquisa, e as observações nele registradas se constituíram em exercício para análise, além de documentar outras surgidas em diversos espaços no decorrer do processo. Como por exemplo, nos momentos formativos do Curso de Extensão da Escola da Terra Capixaba¹⁹, que a priori não foi inserido como objeto para este estudo, porém, enquanto formadores de base²⁰, nos propiciou participar de discussões sobre a Classe Multisseriada que deram aporte para outras análises relevantes.

Para aprofundarmos os debates na EMUEF Califórnia instituímos o Grupo Focal – GF, como técnica de coleta de dados por meio de roda de conversa. Considerando os aspectos organizacionais, o GF como proposto, foi composto pela professora dos

¹⁹ Curso ofertado pela Universidade Federal do Espírito Santo - UFES em Parceria com o Ministério da Educação - MEC visando formação dos professores atuantes na Classe Multisseriada.

²⁰ Tutor que atuou como mediador do processo formativo da Escola da Terra Capixaba.

anos iniciais da EMUEF Califórnia, a pedagoga, a servente, por representantes de 2 (dois) aluno/as, 2 (dois) pais/responsáveis, 1 (um) membro do conselho escola e da comunidade, sendo estes escolhidos em assembleia de cada segmento.

Na fundamentação da interação comunicativa que ocorreu entre os sujeitos investigados, nos ancoramos em Bakhtin (1999) que afirma que

(...) a linguagem está sendo construída e recriada a cada momento pelos falantes, pois é o produto social, coletivo e histórico de um processo vivo, em constante mutação, que se desenvolve na interação comunicativa (BAKHTIN, 1999, p. 127).

Nesta concepção, a linguagem trazida pelos sujeitos nos deu embasamento para investigar o universo educativo. Para o autor, a linguagem não existe por si mesma, como um objeto pronto e acabado, ela é apreendida a partir de uma concepção dialógica e de interação. É nesse aspecto que trouxemos o seu conceito de polifonia, entendendo que em nosso estudo houve uma multiplicidade de vozes ideologicamente distintas, que nas observações, ora se orquestraram e ora se digladiaram acerca do que foi levantado para debate.

Utilizamos também a técnica da entrevista com a pedagoga e a professora dos anos iniciais, por se tratar de um procedimento com propósito bem definido, com o objetivo de buscar informações para complementarem as análises. Em relação à busca de informações com os sujeitos envolvidos,

De início, é importante atentar para o caráter de interação que permeia a entrevista. Mais do que outros instrumentos de pesquisa [...] na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.33).

A necessidade de ficarmos atentos ao caráter de subjetividade foi latente, uma vez que, por meio da entrevista semiestruturada foi possível dialogar com outros sujeitos que a priori, não envolveríamos, porém, o percurso do estudo nos apontou a manifestação de diferentes pontos de vista e argumentos acerca do objeto de análise. Em vista disso, entrevistamos a coordenadora das Classes Multisseriadas da SECEDU para buscarmos outros elementos que nos ajudaram a entender o contexto dessas escolas no Município.

“A grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34) e desta maneira, se constituiu ao lado das demais técnicas utilizadas.

Embora o nosso Grupo Focal tenha sido na EMUEF Califórnia, para obtermos uma visão geral das Classes Multisseriadas, aplicamos um questionário²¹ com questões abertas e fechadas a todos os professores que atuam nessas escolas, sendo elas unidocentes ou pluridocentes. Levamos em consideração a importância dos vários sujeitos para este estudo e a obtenção de informações gerais em âmbito municipal.

A princípio aplicaríamos o questionário com um grupo menor, isto é, somente aos professores que atuam com os anos iniciais do ensino fundamental, mas os estudos nos apontaram que a cultura escolar que sustenta a escola num todo, se dá em interlocução com as turmas da educação infantil. Desta maneira, o questionário foi encaminhado a todos os professores que atuam nessas escolas, levando em consideração que a multiplicidade dos sujeitos implicados trouxe uma riqueza para o nosso trabalho.

A análise documental foi outra importante técnica adotada para a coleta de dados de aspectos históricos, dos marcos legais para a educação do campo, das atividades desenvolvidas *in loco* e outros documentos captados sobre o estudo em questão. Para Lüdke e André (1986, p.38) “[...] a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos [...]”. Nesse sentido, se constituiu como uma técnica exploratória e nos indicou situações problema buscadas com outros métodos visando complementar as demais informações obtidas.

A opção metodológica adotada visou à triangulação dos dados, o que permitiu avaliar com maior confiabilidade a investigação por meio de informações diversas, ou seja, combinou pontos de vista de diferentes ângulos. Contribuindo com essa discussão, Denzin e Lincoln (2006) apresentaram as vantagens da triangulação:

A triangulação é a exposição simultânea de realidades múltiplas, refratadas. Cada uma das metáforas age no sentido de criar a simultaneidade, e não o sequencial ou o linear. Os leitores e as audiências são então convidados a explorarem visões concorrentes do contexto, a se imergirem e a se fundirem em novas realidades a serem compreendidas (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 20).

A triangulação foi importante para validação dos dados, todavia, neste tipo de pesquisa, o conhecimento não é algo acabado, mas se faz e refaz no percurso. Esses esclarecimentos nos mantiveram atentos de que o conhecimento na pesquisa

²¹ Instrumento formulado pelo Google Docs a fim de facilitar a coleta de dados com os professores.

não deveria ser visto como algo acabado, pois novas respostas e indagações foram surgindo no processo. Partimos do pressuposto de que os elementos da pesquisa não são dados, mas produzidos.

O estudo não pode prescindir de uma teoria colocada a priori, mas ela pode e deve ser testada no decorrer do processo (ZAIA BRANDÃO, 2010, p.38), desta maneira, durante o percurso construímos e instigamos diferentes relações com o objeto e os sujeitos, num fazer e refazer da pesquisa.

1.2.3 Organização da coleta de dados

Adotamos durante este trabalho a combinação dos vários instrumentos visando análises criteriosas e, seguindo os pressupostos organizacionais de Lüdke e André (1986, p. 45) orientaram-nos que,

A tarefa de análise implica, num primeiro momento, a organização de todo o material, dividindo-o em partes, relacionando essas partes e procurando identificar nele tendências e padrões relevantes. Num segundo momento essas tendências e padrões são reavaliados, buscando-se relações e inferências num nível de abstração mais elevado.

Essa afirmativa nos trouxe a compreensão de que a análise em todas as etapas da pesquisa deveria ocorrer de imediato, sendo mais formal no encerramento de coleta dos dados e concordando com Lüdke e André (1986, p. 45) foi o momento de “trabalhar” todo o material coletado.

Não tomamos a mera descrição como metodologia, mas buscamos estabelecer relações e conexões com o referencial teórico que nos forneceu base para as análises, bem como, ultrapassamos os dados, a fim de estabelecer explicações e interpretações com o objeto de estudo. Realizar o tratamento dos dados foi um grande desafio, pois no decorrer da coleta, surgiram fatos que davam maior evidência às questões das políticas públicas, que não foi o foco dos nossos estudos, mas está implicado diretamente e atravessaram nossas investigações e análises finais.

Tomamos como referência para as análises as categorias de cultura escolar e cultura da escola, compreendendo que estas abrangem as relações intra e extra escolares observadas no decorrer dos estudos.

Assim, o tratamento dos dados levou em consideração as informações obtidas pela observação direta na EMUEF Califórnia, triangulados com os dados obtidos pelos diálogos com o Grupo Focal, entrevistas e aplicação do questionário. As expressões gráficas, o registro das imagens e as gravações nos momentos *in loco*, favoreceram incontestavelmente a qualidade das interpretações e análises sobre as questões cotidianas, levando em consideração as características marcantes da Classe Multiseriada relacionadas as relações culturais.

As análises dos dados da investigação sobre a Classe Multisseriada nos diversos contextos nos permitiram validar os relatórios com as observações nos estudos na escola pesquisada, proporcionando confirmar a hipótese ou não de que a Classe Multisseriada se constitui como espaço heterogêneo e dinâmico de saberes científicos e cotidianos, tendo as culturas como dimensão como parte pedagógica integrante para se pensar os conhecimentos escolares. Para isso, procuramos as evidências e contra-evidências em todas as informações coletadas, triangulando os relatórios de cada etapa.

2 MULTISSERIAÇÃO E CULTURAS: UM DIÁLOGO SOBRE ALGUNS CONCEITOS

Neste capítulo, discutiremos alguns conceitos e ideias organizadas com o objetivo de compreendermos a proposição da pesquisa. Assim, esse texto foi organizado em três partes para dar conta de apresentar abordagens teóricas, que ao nosso ver, serviram para embasar os questionamentos.

2.1 CLASSE MULTISSERIADA E CULTURAS: UMA REVISÃO DA PRODUÇÃO ACADÊMICA

Tomamos como objetivo realizar um mapeamento das produções acadêmicas que se aproximam da “classe multisserida e culturas”, a fim de examinar o conhecimento já elaborado. Realizamos a busca de trabalhos apresentados no Banco de Dissertações e Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, porém, optamos em não estabelecer um marco para o levantamento das produções visando observarmos o crescimento dos estudos nesta área.

Os trabalhos que se apresentaram na busca da produção acadêmica acumulada foram relevantes aos estudos que nos propomos e subsidiaram as discussões a partir da nossa temática. Assim, o mapeamento e as análises das produções foram organizados em dois blocos distintos: Análise da produção acadêmica nacional e Classe Multisseriada na produção acadêmica da UFES

2.1.1 Análise da produção acadêmica nacional

Para realizarmos um diálogo com a produção acumulada buscamos os trabalhos que se aproximavam com os pressupostos da nossa investigação, para tanto, utilizados os descritores “classes multisseriadas” e “culturas”, sendo localizadas

pesquisas em distintas temáticas. Identificamos 34.714 (trinta e quatro mil e setecentos e quatorze) resultados, sendo 28.091 (vinte e oito mil e noventa e uma) dissertações de Mestrado e 6.623 (seis mil e seiscentos e vinte e três) teses de Doutorado, tendo a “educação” como programa e área de concentração.

A palavra “classes” inserida no contexto dos descritores expandiram os resultados e apresentaram-se trabalhos que não dialogavam com nossos estudos, desta forma, para refinar a pesquisa usamos o descritor “multisseriada” e “culturas”, a fim de aproximar mais do objeto que pretendemos pesquisar. Assim encontramos 8.371 (oito mil, trezentos e setenta e um) trabalhos, sendo 6.592 (seis mil, quinhentos e noventa e duas) dissertações de Mestrado e 1.779 (um mil, setecentos e setenta e nove) teses de Doutorado.

Os resultados obtidos no Banco de Teses e Dissertações da CAPES ainda se apresentavam bem amplos e muitos trabalhos eram anteriores à Plataforma Sucupira, o que dificultou o acesso e conseqüentemente as análises.

Por entendermos que a pesquisa bibliográfica representa a coletar e armazenar “dados de entrada para a revisão, processando-se mediante levantamento das publicações existentes sobre o assunto ou problema em estudo, seleção, leitura e fichamento das informações relevantes” (CALDAS, 1986, p. 15), optamos em fazer um apanhado mais específico relacionado à Classe Multisseriada, utilizamos somente o descritor “multisseriada”. Com base nesse descritor foram encontrados 159 (cento e cinquenta e nove) trabalhos, sendo 127 (cento e vinte e sete) dissertações de Mestrado e 32 (trinta e duas) Teses de Doutorado, distribuídos conforme tabela abaixo:

Tabela 4 - Dissertações e teses depositadas por ano e quantidade de trabalhos da área de educação que discutem a classe “multisseriada” no período de 1993 a 2017

(Continua)

Trabalhos depositados no banco da CAPES - 1993 – 2017			
Ano	Dissertações	Teses	Total
1993	1	0	1
1994	2	0	2
1998	2	0	2
2001	2	0	2
2002	2	0	2
2003	3	0	3

Tabela 4 - Dissertações e teses depositadas por ano e quantidade de trabalhos da área de educação que discutem a classe “multisseriada” no período de 1993 a 2017

(Conclusão)

Trabalhos depositados no banco da CAPES - 1993 – 2017			
Ano	Dissertações	Teses	Total
2004	1	0	1
2005	2	0	2
2006	7	2	9
2007	3	2	5
2008	1	1	2
2009	13	1	14
2010	6	2	8
2011	9	2	11
2012	10	1	11
2013	13	4	17
2014	15	1	16
2015	18	9	27
2016	15	7	22
2017	2	0	2
Total	127	32	159

Fonte: Elaboração própria a partir de dados obtidos junto ao Banco de Dissertações Teses da CAPES (2018).

Ao analisarmos o mapeamento do ano de 1993 a 2017 percebemos a crescente produção acerca da temática ao longo dos anos, principalmente nos anos de 2009, 2013, 2015 e 2016. É possível que este crescimento se relacione com o aumento do número de vagas ofertadas nos programas de pós-graduação²² que se estendeu no Brasil neste período, com pesquisas voltadas para as Classes Multisseriadas.

Outro fator atribuído ao aumento da produção nestes anos está no fato de que a partir de 2013, de acordo com as informações do Portal do MEC (2016) sete universidades federais foram selecionadas para participar de um projeto piloto do Programa Escola da Terra em quatro das cinco regiões do país. O referido projeto teve 7.500 (sete mil e quinhentas) vagas distribuídas entre as Universidades

²²De acordo com o levantamento realizado na GeoCAPES (www.capes.gov.br), Moreto (2015, p.64), vem nos apresentar uma comparação em relação ao número de vagas nos Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil (em cursos de Mestrado Acadêmico, Mestrado Profissionalizante e Doutorado). Ele nos apresenta que em cinco anos, em comparação de 2007 e 2012, houve um crescimento de 34,8% (trinta e quatro vírgula oito por cento) no total de vagas ofertadas e de 21,2% (vinte e um vírgula dois por cento) no total de titulados.

Federais do Amazonas (UFAM) com 1.500 (uma mil e quinhentas) vagas, da Bahia (UFBA), do Pará (UFPA), de Pernambuco (UFPE), do Rio Grande do Sul (UFRGS), de Minas Gerais (UFMG) e do Maranhão (UFMA) com 1.000 (uma mil) vagas cada. Em todas as unidades da Federação, os cursos iniciaram em 2014, proporcionando formação inicial e continuada, bem como estudos voltados à multisseriação na escola do campo.

Os dados do Censo Escolar de 2011, informados pela SECADI indicam que havia 45.716 (quarenta e cinco mil, setecentos e dezesseis) escolas do Brasil que possuem Classes Multisseriadas. Destas, 42.711 (quarenta e dois mil, setecentos e onze) ficavam na zona rural e 3.005 (três mil e cinco) na zona urbana. Essa realidade vivenciada com a constituição dessas Classes no cenário nacional em 2011 se estendeu também para as escolas urbanas, sendo outro motivo que fez surgir produções acadêmicas voltadas ao ensino escolar multissérie. Outras análises se consolidaram e realizamos uma organização geográfica das produções por Instituição de Ensino Superior – IES e por Estados.

Quadro 3 - Total de trabalhos por Instituição de Ensino Superior nos anos de 1993 a 2017 na área de educação que discutem classe “multisseriada”

(Continua)

Ordem	Instituição	Estado	Total
01	Universidade Estadual Paulista	São Paulo	01
02	Universidade Luterana do Brasil	Rio Grande do Sul	01
03	Universidade Federal do Rio Grande	Rio Grande do Sul	01
04	Pontifícia Universidade Católica de Goiás	Goiás	01
05	Fundação Universidade de Passo Fundo	Rio Grande do Sul	02
06	Universidade Estadual De Ponta Grossa	Paraná	03
07	Universidade Estadual Do Centro-Oeste	Paraná	02
08	Universidade Do Estado Do Rio Grande Do Norte	Rio Grande do Norte	02
09	Universidade Do Vale Do Rio Dos Sinos	Rio Grande do Sul	04
10	Universidade De São Paulo	São Paulo	04
11	Fundação Universidade Federal Do Piauí	Piauí	04
12	Pontifícia Universidade Católica De Campinas	São Paulo	01
13	Universidade Do Estado Do Rio De Janeiro	Rio de Janeiro	01
14	Universidade Estadual Da Paraíba	Paraíba	02
15	Universidade Federal De Uberlândia	Minas Gerais	01
16	Universidade Federal Da Paraíba	Paraíba	03
17	Universidade Federal De Goiás	Goiás	03
18	Universidade Estadual De Campinas	São Paulo	01
19	Universidade Tuiuti Do Paraná	Paraná	05
20	Universidade Federal Do Pará	Pará	10
21	Universidade Federal De Santa Maria	Rio Grande do Sul	04
22	Universidade De Uberaba	Minas Gerais	01
23	Universidade Federal Do Rio Grande Do Norte	Rio Grande do Norte	03
24	Universidade Federal Do Rio Grande Do Sul	Rio Grande do Sul	03
25	Universidade Do Estado Da Bahia	Bahia	10
26	Universidade Anhanguera de São Paulo	São Paulo	01

Quadro 3 - Total de trabalhos por Instituição de Ensino Superior nos anos de 1993 a 2017 na área de educação que discutem classe “multisseriada”.

(Conclusão)

Ordem	Instituição	Estado	Total
27	Universidade Federal De São Carlos	São Paulo	09
28	Universidade Federal De Rondônia	Rondônia	01
29	PUC Rio Grande Do Sul	Rio Grande do Sul	01
30	Universidade Federal Do Paraná	Paraná	01
31	Universidade Federal Rural De Pernambuco	Pernambuco	01
32	Pontifícia Universidade Católica De Minas Gerais	Minas Gerais	01
33	Universidade Federal Fluminense	Rio de Janeiro	03
34	Pontifícia Universidade Católica De São Paulo	São Paulo	02
35	Universidade Estadual Do Centro-Oeste	Paraná	01
36	Universidade Federal De Rondônia	Rondônia	01
37	Universidade Nove De Julho	São Paulo	01
38	Universidade Federal De Juiz De Fora	Minas Gerais	03
39	Universidade Federal Da Bahia	Bahia	01
40	Universidade Estadual de Santa Cruz	Bahia	01
41	Universidade de Brasília	Brasília	01
42	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	Rio de Janeiro	01
43	Universidade Federal de Mato Grosso	Mato Grosso	02
44	Fundação Universidade Federal de Sergipe	Sergipe	03
45	Universidade Federal do Maranhão	Maranhão	01
46	Universidade Federal de Minas Gerais	Minas Gerais	04
47	Universidade Federal do Espírito Santo	Espírito Santo	05
48	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro	Rio de Janeiro	01
49	Universidade Federal de São Paulo	São Paulo	03
50	Universidade Federal do Amazonas	Amazonas	01
51	Universidade do Estado do Pará	Pará	04
52	Universidade Federal de Pelotas	Rio Grande do Sul	01
53	Universidade Metodista de Piracicaba	São Paulo	01
54	Faculdade Vale do Cricaré	Espírito Santo	01
55	Universidade Est. Paulista Júlio de Mesquita Filho	São Paulo	02
56	Universidade do Planalto Catarinense	Santa Catarina	01
57	Universidade Federal de Pernambuco	Pernambuco	03
58	Centro Universitário La Salle	Rio Grande do Sul	02
59	Universidade Federal do Amazonas	Amazonas	02
60	Fundação Universidade Federal do Pampa	Rio Grande do Sul	01
61	Universidade Estadual de Feira de Santana	Bahia	01
62	Universidade de Taubaté	São Paulo	03
63	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia	Bahia	01
64	Universidade da Amazônia	Amazônia	02
65	Universidade Estadual do Oeste Do Paraná	Paraná	01
66	Universidade de Caxias Do Sul	Rio Grande do Sul	01
67	Universidade Presbiteriana Mackenzie	São Paulo	01
68	Universidade Metodista de São Paulo	São Paulo	01
69	Universidade Estadual de Campinas	São Paulo	01
70	Universidade Regional de Blumenau	Santa Catarina	01
71	Universidade Católica de Campinas	São Paulo	01
71	Fundação Universidade Federal Do Tocantins	Tocantins	01
72	Universidade Federal de Santa Catarina	Santa Catarina	02
73	Universidade de Sorocaba	São Paulo	01
	Total		159

Fonte: Elaboração própria a partir de dados obtidos junto ao Banco de Dissertações Teses da CAPES (2018).

Os resultados demonstram que dos 159 (cento e cinquenta e nove) trabalhos encontrados no banco de dados da CAPES com o descritor “multisseriada” estão distribuídos em 73 (setenta e três) Instituições de Ensino Superior – IES. E para buscarmos categorizar em quais regiões há maior concentração dos trabalhos produzidos organizamos a tabela 5 por região.

Tabela 5 - Total de Instituição de Ensino Superior – IES distribuídas por região que pesquisaram Classe “Multisseriada” de 1993 a 2017

Região	Estado	Quantidade de IES	Total
Centro-Oeste	Brasília	1	4
	Goiás	2	
	Mato Grosso	1	
Norte	Amazonas	3	8
	Pará	2	
	Rondônia	2	
	Tocantins	1	
Nordeste	Bahia	5	13
	Maranhão	1	
	Paraíba	1	
	Pernambuco	2	
	Piauí	1	
	Rio Grande do Norte	2	
	Sergipe	1	
Sudeste	Espírito Santo	2	27
	Minas Gerais	4	
	Rio de Janeiro	4	
	São Paulo	18	
Sul	Paraná	6	21
	Rio Grande do Sul	11	
	Santa Catarina	3	
Total		73	73

Fonte: Elaboração própria a partir de dados obtidos junto ao Banco de Dissertações Teses da CAPES (2018).

A maior concentração de produções ocorre na região Sudeste, obtendo 27 (vinte e sete) diferentes instituições distribuídas nos 4 (quatro) Estados, sendo São Paulo com maior percentual de trabalhos depositados. As pesquisas que se apresentaram nas referidas IES, trouxeram em seus contextos as experiências com as escolas do campo, mas, nem todas focaram especificamente suas produções em Classes Multisseriadas. Para refinar a pesquisa buscamos somente as produções acadêmicas acumuladas da Universidade Federal do Espírito Santo, a fim de focarmos naquelas que mais se aproximam do nosso objeto de pesquisa.

2.1.2 Classe Multisseriada na produção acadêmica da UFES

Da mesma forma, realizamos pela CAPES, a busca com o descritor “multisseriada” e encontramos somente 5 (cinco) trabalhos no período de 2014 a 2016 conforme distribuído na Tabela 6 a seguir:

Tabela 6 - Dissertações e teses depositadas por ano e total de trabalhos que discutem Classe “Multisseriada” na UFES - 2014 – 2016

Trabalhos depositados no banco da CAPES – UFES - 2013 – 2017			
Ano	Dissertações	Teses	Total
2014	1	1	2
2015	0	1	1
2016	2	0	2
Total	3	2	5

Fonte: Elaboração própria a partir de dados obtidos junto ao Banco de Dissertações Teses da CAPES (2018).

Para elaborar especificamente nossas análises, nos propomos organizar os trabalhos da UFES com o nome do autor, ano e nível de trabalho conforme a seguir.

Tabela 7 - Relação nominal dos (as) autores(as), nível de trabalho, área e ano das dissertações e teses apresentadas no período 2014 – 2016 da UFES que discutem Classe “Multisseriada”

Nº	Autores	Nível de trabalho	Área	Ano
01	Charles Moreto	Doutorado	Educação	2015
02	Edgar Miertschink	Mestrado	Gestão de Organizações	2014
03	Juber Helena Baldotto Delboni	Mestrado	Educação	2016
04	Ozana Luzia Galvão Baldotto	Mestrado	Educação	2016
05	Sandro Alves de Azevedo	Mestrado profissional	Educação	2014

Fonte: Elaborada pela autora a partir dos dados obtidos junto ao Banco de Dissertações Teses da CAPES

Dos 5 (cinco) trabalhos que compõem o corpo da nossa análise, 4 (quatro) pesquisas tratam das experiências com as Classes Multisseriadas do Campo e 1 (uma) apresenta uma produção a partir de uma turma de estudantes dos anos finais do EF, organizada em multissérie para estudos específicos na área de Matemática.

Categorizamos os trabalhos tomando como referência as temáticas, os autores e seus orientadores.

Quadro 4 - Relação nominal dos trabalhos orientados, dos (as) orientadores(as), das dissertações e teses que discutem “multisseriada” apresentadas no período 2014 – 2016 da UFES

Trabalhos orientados	Orientador	Autor
Gerações de professoras de escolas de classes multisseriadas do campo.	Erineu Foerste	Charles Moreto
Funções gerenciais na gestão educacional: caracterização do trabalho gerencial dos gestores da Secretaria Municipal de Educação de Santa Maria de Jetibá-ES.	Alexandre Reis Rosa	<u>Edgar Miertschink</u>
Imagem e Memória: uma análise da escola multisseriada na comunidade do campo em Santa Maria de Jetibá-ES.	<u>Gerda Margit Schutz Foerste</u>	<u>Juber Helena Baldotto Delboni</u>
Educação do Campo em movimento: dos planos à ação pedagógica em escolas multisseriadas e anos iniciais de São Mateus (ES) e Jaguaré (ES).	<u>Ailton Pereira Morila</u>	<u>Ozana Luzia Galvão Baldotto</u>
Treinamento Olímpico em Matemática para Turmas Multisseriadas.	<u>Florencio Ferreira Guimarães Filho</u>	<u>Sandro Alves de Azevedo</u>

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados obtidos junto ao Banco de Dissertações Teses da CAPES.

Realizamos algumas análises dos trabalhos obtidos junto ao Banco de Teses da CAPES da UFES.

A tese de doutorado de Moreto²³ (2015) discutiu as “Gerações de professoras de escolas de classes multisseriadas do campo”. Pesquisa que tratou dos processos de formação e trabalho vivenciados por diferentes gerações de professoras de escolas de Classes Multisseriadas do campo do município de Santa Teresa-ES. Utilizou como referencial teórico o conceito de gerações elaborado por Karl Mannheim (1993) instigando com as professoras as relações com esta escola no período inicial e atual da docência. A produção acadêmica de Moreto nos mostra que as experiências das professoras com maior tempo de atuação eram buscadas por outras profissionais como referências no modo de ser docente. As diferentes gerações proporcionaram experiências significativas àquelas que estavam se apropriando do trabalho na multisseriação. Algumas professoras associaram seu trabalho realizado às relações que estabeleceram na comunidade, questões que se aproximam dos nossos estudos voltados à cultura da escola. Um dos instrumentos utilizados neste estudo foram os Grupos de Discussões (Grupo Focais) com professores das classes multisseriadas, e a partir da experiência por ele vivenciada,

²³Charles Moreto – É doutor em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo – UFES. Atua como Professor de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal do Espírito Santo – IFES - Campus Santa Teresa.

nos motivou instituir com a participação da comunidade escolar essa dinâmica, visando instigar discussões sobre as relações que se estabelecem no ensino multisseriado.

A dissertação intitulada “Imagem e Memória: uma análise da escola multisseriada na comunidade do campo em Santa Maria de Jetibá-ES” de autoria de Delboni (2016), nos indicou que as imagens fotográficas das escolas multisseriadas são mediadoras das memórias da escola, revelando processos históricos, políticos e culturais destas instituições. As discussões com os profissionais da escola pesquisada e a interlocução com os teóricos (FERNANDES, 2006; HAGE, 2010; CALDART, 2011; ARROYO, 2011) que estudam a Educação do Campo contribuíram para a compreensão da multisseriada como escola de direito. A metodologia de pesquisa pautou-se em um estudo de caso em uma escola Multisseriada do campo em Santa Maria de Jetibá/ES, metodologia esta também incorporada em nossos estudos. Dialogamos com Delboni (2016) problematizando essas Classes como direito das populações do campo, no fortalecimento das identidades culturais, bem como a partir dos saberes dos alunos nestas instituições de ensino.

Baldotto (2016) realizou sua pesquisa usando como metodologia a História Oral Temática a partir de entrevistas abertas e gravadas com pessoas que testemunharam acontecimentos e modos de se relacionar com as escolas do campo, inclusive com a escola multisseriada. A pesquisa tem como tema “Educação do Campo em movimento: dos planos à ação pedagógica em escolas multisseriadas e anos iniciais de São Mateus/ES e Jaguaré ES”. O estudo apresentou em um de seus objetivos investigar as ações pedagógicas destas escolas dos anos iniciais do Ensino Fundamental e apontaram os elementos pedagógicos que fundamentam e norteiam o trabalho docente colocado em ação pelos sujeitos da comunidade escolar. Tal proposta teve uma aproximação com nosso trabalho na busca de experiências pedagógicas com os estudantes na multisseriação.

Azevedo (2014) em sua pesquisa “Treinamento Olímpico em Matemática para Turmas Multisseriadas” partiu de um trabalho voltado a estudantes organizados em uma turma com multisséries para aprofundamento dos conceitos como preparatório para a Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas - OBMEP. É uma produção de mestrado profissional vinculado a educação na área de Matemática e não foi desenvolvida em uma escola multisseriada, mas consistiu na organização

dos alunos dos anos finais do ensino fundamental em uma turma com diferentes anos e idades com um objetivo comum, constituindo uma sala multisseriada, a fim de treiná-los para a realização da prova da OBMEP. Analisando esta produção acadêmica, o que nos preocupa foi a relação de “treinamento” voltado para a resolução de problemas, a fim de detectar possíveis talentos com o estímulo do raciocínio matemático. Desta maneira nos indagamos: E os alunos que não alcançaram todos os conhecimentos matemáticos para a realização da referida avaliação, como foram acolhidos? Como este treinamento contribui de maneira significativa para as relações coletivas com o processo ensino-aprendizagem na Matemática? São indagações que a pesquisa não respondeu.

A pesquisa “Funções gerenciais na gestão educacional: caracterização do trabalho gerencial dos gestores da Secretaria Municipal de Educação de Santa Maria de Jetibá-ES” realizada por Miertschink (2014) levou em consideração a descrição das características do trabalho de gestores educacionais. O estudo em questão teve como sujeitos os gestores escolares e coordenadores pedagógicos, que atendem as escolas multisseriadas da secretaria de educação do referido município. Este trabalho voltou-se a uma pesquisa de mestrado na área da administração, utilizando-se da metodologia pautada em entrevistas semiestruturadas e análise documental. Mesmo não sendo da área educacional, a produção acadêmica nos auxiliou para entendermos a relação estabelecida entre os gestores da educação municipal com as Classes Multisseriadas e apontou que os sujeitos envolvidos mostraram dinamismo e pluralidade no desenvolvimento das “funções gerenciais”, atuando como líderes, companheiros e executores de trabalhos junto aos demais componentes das relações do ambiente educacional.

Nas análises dos 5 (cinco) trabalhos produzidos, constatamos que estes nos apontaram experiências significativas com a multisseriação e apresentaram elementos das manifestações da cultura escolar e a cultura da escola nas relações com o ensino-aprendizagem, das quais presenciamos nos estudos *in loco* na EMUEF Califórnia e constam no capítulo 3.

Como a CAPES só nos apresentou 5 (cinco) pesquisas, fomos à Biblioteca Setorial da UFES em busca de outras produções que discutiam a Classe Multisseriada. Encontramos duas produções que consideramos relevantes e agregaram diálogos com a investigação pretendida.

A dissertação de mestrado datada de 1993, intitulada “Escola Unidocente: sua cotidianidade” de autoria de Marilene Pascale da Silva Viola teve como *lócus* de estudo uma Classe Multisseriada no distrito de Vargem Fria, em Guarapari-ES. Tratou-se de um estudo etnográfico, cujo objetivo foi conhecer e compreender o desenvolvimento do ensino-aprendizagem na escola unidocente. O estudo em questão buscou no cotidiano escolar as explicações para a ineficiência de resultados, que na época caracterizava essas classes no meio campestre. A autora nos apresentou que em 1991, havia 2.703 (duas mil setecentos e três) escolas rurais da rede estadual do Espírito Santo, o que representava 81% (oitenta e um por cento) das escolas do sistema estadual de ensino. Mesmo com grande parte das escolas em áreas rurais, ela menciona que em análise aos índices educacionais, o rendimento do aluno da zona rural se apresentou inferior aos da zona urbana. Justifica o fato de que [...] o professor unidocente está à mercê de si mesmo, sem assistência dos órgãos competentes tanto no acompanhamento metodológico, quanto em termos de apoio material pedagógico e de consumo (VIOLA, 1993, p. 8).

A autora dispõe fatores relativos à atuação do professor para que tais índices se apresentassem inferiores como o fato de que “[...] desempenhava, também, a função de servente e merendeira e, segundo declarações, a execução dessas nas tarefas interferiam no ensino- aprendizagem” (VIOLA, 1993, p. 8). Observamos que a professora nessa escola tinha e muitas “ainda têm”, a responsabilidade quase que solitária da gestão dos processos educacionais.

Um aspecto observado nesse estudo foi o relato da autora sobre a atuação da professora, destacando seu aspecto humanitário, harmonizador e de boa relação com a comunidade escolar, bem como o desenvolver de um trabalho de qualidade e estimulador, o que culminou com o sucesso escolar dos alunos obtendo 95% de aprovação. Viola (1993) atribuiu que a experiência da professora enquanto docente da Classe Multisseriada foi fator essencial aos bons resultados. Esse trabalho dialogou com o nosso estudo e nos ajudou a entender que os aspectos que ocorreram há 25 anos, ainda são discutidos por nós e que ausência de políticas públicas específicas para essas Classes ainda são desafios a vencer.

O segundo trabalho encontrado, de Eldimar de Souza Caetano discutiu os “Desafios e possibilidades à formação continuada pela via da prática pela via pedagógica: forjando caminhos em/com uma turma multisseriada”. A pesquisa em questão é uma

dissertação de mestrado de 2007 e se propôs discutir, desvelar e refletir sobre as formas como os professores concebem e lidam com seus processos formativos. Teve como abordagem metodológica a pesquisa-ação e pretendeu observar a Classe Multisseriada na busca de compreender e analisar sua constituição. Ela foi concebida pelos professores como um desafio, principalmente na superação do fracasso escolar. Desse modo, buscou entender as tensões que emergiam no enfrentamento das dificuldades.

Caetano (2007) relatou em seus estudos que a multisseriada que a princípio foi concebida como tensão-desafio, converteu-se no fim das contas, em dispositivo pelo grupo de professores para se pensar em um problema maior: como dar conta de alunos que não aprendem ou apresentam dificuldades no processo de aquisição da leitura e escrita?

Essa indagação dialogou com nossa pesquisa e nos ajudou a pensar que o professor da Classe Multisseriada consegue lidar bem com a heterogeneidade de conhecimentos. O estudo em questão também referenciou a formação continuada como importante aliada à ação da sala de aula.

Esse trabalho contribuiu para analisarmos que, a Classe Multisseriada que historicamente foi vista como o “patinho feio” da educação é referenciada, quando sua metodologia contribui para outros modos de organização do trabalho escolar, inclusive na seriação, uma vez que esta também se constitui de diferentes níveis de aprendizagem.

A produção acadêmica acumulada nos levou perceber que a visão estereotipada lançada para a Classe Multisseriada contribuiu de certa forma para o atraso de sua emancipação, uma vez que, as políticas públicas não foram e nem são pensadas para atender essa dinâmica escolar. Porém, as análises das pesquisas nos apontaram que os elementos pedagógicos produzidos nessas Classes com as experiências docentes a partir da heterogeneidade e interdisciplinaridade, potencializam e fundamentam a dinâmica escolar para o ensino seriado.

O diálogo que estabelecemos com a produção acadêmica acumulada nos permitiu buscar referenciais teóricos que discutem conceitos que se aproximam da temática, contribuindo para compreender e analisar a Classe Multisseriada e a Cultura, bem como dar embasamento para os estudos *in loco* na EMUEF Califórnia.

2.2 CULTURA: UM CONCEITO POLISSÊMICO

Quando falamos em cultura, o que nos vem à mente? Defini-la não é tarefa fácil, uma vez que, estamos lidando com um conceito muito amplo e polissêmico, havendo diversas maneiras de interpretá-lo, defini-lo e estabelecê-lo. Consideramos que cada sujeito tem suas próprias concepções sobre o que vem a ser, por isso, neste estudo, não pretendemos trazer um único conceito de cultura, mas estabelecermos diálogos que nos ajudam compreender a sua relação com os processos educativos.

Objetivamos analisar os sentidos da cultura, discutindo a polissemia de significados verificando sua relação no processo educativo. Para tanto, nos apropriamos do conceito de cultura em Hall, Gertz, e Brandão. Sobre os estudos culturais e a relação com os processos educativos, para discutir a escola como instituição intercultural dialogamos com Moreira e Candau, realçando em Freire a dimensão dialógica e contextualizada. Em Forquin aprofundaremos sobre os processos da cultura da escola e cultura escolar que se produzem nos espaços educativos.

Julgamos relevante a discussão dos estudos culturais nesta pesquisa, uma vez que ela está permeada por significados diversos, e por tratarmos da pluralidade que envolve a Classe Multiseriada e seus sujeitos. Mesmo porque, é comum ouvirmos que um ou outro sujeito não possui cultura, ou que a criança não aprende porque é desprovida de cultura; que a cultura da escola pode ou não interferir no conhecimento e ainda que, determinada escola tem menos conhecimento cultural do que outra. Mas, a cultura pode ser “medida” por um grau de complexidade? São velhas e persistentes, as teorias que buscam conferir a capacidade a grupos humanos ou raças, atribuindo diferenças a capacidade cultural dos sujeitos. Brandão (2009, p. 716) argumenta que “[...] até hoje, as diferentes dimensões da ideia de cultura são vivamente instigadoras de polêmicas intermináveis”. Nesse contexto, podemos determinar que há cultura melhor ou pior, ou que alguém não possui cultura?

De modo concreto, a cultura inclui objetos, instrumentos, técnicas e atividades humanas socializadas e padronizadas de produção de bens, da ordem social, de normas, palavras, idéias, valores, símbolos, preceitos, crenças e sentimentos. Destarte, ela abrange o universo do mundo criado pelo trabalho do homem sobre o mundo da natureza de que o homem é parte. Aquilo que ele fez sobre o que lhe foi dado (BRANDÃO, 2006, p. 20).

Partindo dessa concepção, podemos dizer que é praticamente impossível alguém não ter cultura, ou mencionar que um sujeito nasce ou permanece fora de um contexto cultural. Essa compreensão se expressa no Documento Curricular da Educação Básica de Domingos Martins-ES, construído pelo movimento coletivo de profissionais. Nele se argumenta que

Não existe cultura superior ou inferior, melhor ou pior, mas sim diferentes. Nesse sentido, destaca-se que as culturas humanas, produzidas nas interlocuções, evidenciam a cultura de uma dada sociedade, como por exemplo, a brasileira, composta por múltiplas culturas dentre as quais, a campesina (DCEB, 2016, p. 104)

A partir das reflexões presentes no Documento Curricular, destacamos que na escola as diversas culturas se encontram e nessa relação Gertz (1989) chama atenção que várias culturas existem no mundo, e instiga a harmonia entre elas, sem elevar uma em detrimento da outra, rompendo com a predestinação de que há cultura mais ou menos importante. Todavia, a importância da cultura tem sido enfatizada por autores de diferentes concepções teóricas, adquirindo um papel significativo à vida em sociedade.

A fim de estruturar as discussões, dialogamos com os teóricos, visando realçar o lugar ocupado pela cultura no processo de formação do sujeito e na transformação do cotidiano. Nesse aspecto, Hall (1997, p. 26) destaca que

O que denominamos de “nossas identidades” poderia provavelmente ser melhor conceituado como as sedimentações através do tempo daquelas diferentes identificações ou posições que adotamos ou procuramos “viver”, como se viessem de dentro, mas que, sem dúvida, são ocasionadas por um conjunto especial de circunstâncias, sentimentos, histórias e experiências únicas e peculiarmente nossas, como sujeitos individuais. Nossas identidades são, em resumo, formadas culturalmente.

Esse pressuposto nos leva a compreender que nossas práticas sociais estão conectadas às relações culturais e, portanto, nossas identidades se formam por meio delas.

Coadunando com a fala de Hall (1997), Brandão (2006) destaca que as trocas que realizamos no interior de uma vida coletiva anterior a escola, por meio de toda convivência, do trabalho, da cultura, da interação, estão repletas de educação, isto é, os homens ensinam e aprendem entre si. O que nos leva a entender que aprendemos com os outros sujeitos nos espaços não escolarizados, com a experiência humana e com as relações sociais que estabelecemos.

A cultura é e está, portanto, nos atos e nos fatos através dos quais nos apropriamos do mundo natural e o transformamos em um mundo humano, assim como nos gestos e nos feitos com que nos criamos a nós próprios ao passarmos de organismos biológicos a sujeitos sociais, ao criarmos socialmente nossos próprios mundos e ao dotá-los e a nós próprios – nossos diversos seres, nossas múltiplas vidas e nossos infinitos destinos – de algum sentido (BRANDÃO, 2009, p. 718).

Ou seja, a cultura é um componente ativo e essencial na vida do ser humano em qualquer tempo e espaço, fora e dentro do ambiente escolar e, “aprender significa tornar-se, sobre o organismo, uma pessoa, ou seja, realizar em cada experiência humana individual a passagem da natureza à cultura (BRANDÃO, 2006, p. 23).

Desta forma, a cultura para Brandão, assim como para Hall, configura-se na troca de saberes da coletividade transmitida pela experiência humana de geração para geração. Mas, como sujeitos sociais ainda se têm muito a aprender com os saberes coletivos. Gertz (1989, p. 58) menciona que “[...] é de suma importância teórica e fundamental enfatizar o quanto e quantas coisas o homem ainda tem que aprender”. Compreendemos que esse aprendizado é histórico, isto é, sendo sujeitos sociais, fazemos história no e do mundo, e conseqüentemente produzimos cultura. Essa cultura é produzida cotidianamente com o coletivo de sujeitos, uma vez que nos constituímos pela relação entre o homem e a natureza, e os homens entre si. Deste modo, podemos dizer que cultura é o que somos, ou o que faz parte de nós, e também o que fazemos. De acordo com Brandão (1985, p. 22),

[...] a cultura é histórica, no sentido de que a atividade humana que *cria* a história humana é aquela que *faz* a cultura. Assim, a própria história humana não é outra coisa senão a trajetória do processo por meio do qual o trabalho social do homem opera a dialética da transformação da natureza em cultura.

Partindo dessa definição, entendemos que esta relação se transcreve não só na imersão do homem no mundo, mas com o mundo, sendo sujeito que age e produz história. O mundo não é dado a priori, ele é construído pelo homem na sua relação com o trabalho, por meio da dialética, fazendo e sendo história. Nosso modo de ser e agir, de pensar, de falar, de sentir, de reagir, de transgredir, de produzir saberes, de valorizar, de realizar, nos mostra a diversidade cultural que há na sociedade, por isso cultura é também um conjunto diverso e múltiplo de produzir sentidos.

Construímos socialmente culturas diversas, isto é, dentro de uma cultura, encontramos várias outras culturas, mesmo porque, sendo sujeitos sociais e coletivos, temos nossa cultura individual, mas somos circunstanciados de culturas

coletivas. Somos seres únicos dentro de uma coletividade. Ao buscarmos compreender qual a relação entre a cultura e culturas, Brandão (2009, p. 179) afirma que,

Culturas são panelas de barro ou de alumínio, mas também receitas de culinária e sistemas sociais indicando como as pessoas de um grupo devem proceder quando comem. São vestimentas de palha ou de pano acompanhadas de preceitos e princípios sobre modos de se vestir em diferentes situações sociais e rituais. São mapas simbólicos que guiam participantes de um mundo social entre seus espaços e momentos. Nossos corpos, atos e gestos são visíveis como expressões de nossos comportamentos.

Assim, um sujeito, tem sua experiência particular cultural, e quando este se insere na coletividade, leva sua experiência para somar com outras que organizadas em seus grupos sociais, desdobrar-se-ão em culturas diversas. A nossa existência humana é essencialmente social, por isso, ela se dá na coletividade, no seu encontro, sem a pretensão de negar uma em detrimento de outra.

Mas, a cultura por si só transforma e liberta as pessoas? Ser sujeito da história requer ação, portanto, somos condicionados a buscar respostas frente aos nossos desafios. E eles nos conduzem a transformação. Este também é o sentido que Freire traz no seu livro *Educação e Mudança*. Ele anuncia que “quando o homem compreende sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções” (FREIRE, 1988, p. 30), e se cultura é aquilo que é criado e recriado pelo homem, podemos dizer que por meio dela os sujeitos podem se libertar e se transformar.

Para o autor a cultura consiste em recriar e não em repetir somente, isto quer dizer que, ela não é um processo para adaptar, mas para inserir e transcender. Entendemos que “o homem pode transcender sua imanência e estabelecer relação com os seres infinitos, mas esta relação não pode ser de domesticação, submissão ou resignação diante do infinito” (FREIRE, 1988, p. 30). Dadas as atuais circunstâncias sociais, econômicas e políticas, enquanto sujeito transformador será necessário romper com a cultura do silêncio, do medo, da submissão, das amarras do sistema excludente capitalista. É nesse o sentido da cultura que nos apoiamos em Brandão e Freire, que nos reconhecemos como sujeitos inseridos no mundo como agentes sociais transformadores e assim nos assumimos nesse estudo. Entendemos também que ela influencia nosso processo de formação social e profissional, tanto individual como no coletivo. Assim, defendemos a cultura não só

como aquela que enche os espaços geográficos e históricos, mas aquela que suscita mudanças sociais.

Nesse aspecto trazemos a Classe Multisseriada, que faz parte da história na educação nacional, e ainda é vista por muitos na sociedade como sendo uma “escolinha²⁴” no espaço geográfico, que atendeu os alunos em determinado período histórico, mas que na atualidade, está prestes a desaparecer, uma vez que, alguns gestores imersos nos ideais capitalistas e nos mandos da atual conjuntura política – visam somente a economia de recursos. Pretexto esse, que definem a sua permanência ou não nos espaços existentes sob a análise dos custos financeiros gerados por estas instituições, sem levar em consideração os prejuízos sociais e culturais gerados a partir da extinção de escolas nas comunidades. Extinção que vem atingindo a Classe Multisseriada, desmerecendo a sua importância, sentido e significado emancipador para os sujeitos do campo, como autêntica para os processos educativos visando à igualdade de direitos.

Brandão (1985) nos chama atenção para analisar que, “quando a cultura é o produto do trabalho feito por homens envolvidos em relação desiguais, ela espelha a dominação e, por isso, é uma cultura inautêntica, alienada” (BRANDÃO, 1985, p. 26). Sendo assim, podemos dizer que há elementos da cultura que podem negar ou afirmar a dominação de uma classe, ou mesmo que, há grupos sociais dominantes e outros dominados. Por isso, defendemos que a negação da relevância da Classe Multisseriada é um elemento de dominação hegemônica de uma classe que a enxerga como culturalmente sem importância e significado para a construção do conhecimento.

O conceito de cultura é dialógico e polifônico, sendo fundamental para entendermos os processos sociais, e, é por meio da educação que poderemos aprender a participar das diferentes vivências e experiências culturais dos sujeitos. Mas, a cultura é mesmo importante no processo de aprendizagem? O que ela tem a oferecer neste processo de conhecimento? Essas são algumas indagações que nos

²⁴ Termo utilizado por alguns profissionais para denominar as escolas Unidocentes e Pluridocentes em Domingos Martins. Torna-se contraditório, pois é utilizado por sujeitos de “escolinhas” com um sentido carinhoso, entretanto, do outro lado outros a denominam assim com sentido pejorativo, tendo o intuito de reduzir ou diminuir sua capacidade de instituição escolar como qualquer outra no Município.

motivam a compreender esta relação da cultura com a educação e a problematizaremos no decorrer das próximas páginas.

2.2.1 Aproximações entre Cultura e Educação

Uma educação que pretendesse adaptar o homem estaria matando suas possibilidades de ação, transformando-o em abelha. A educação deve estimular a opção e afirmar o homem como homem. Adaptar-se é acomodar, não transformar

Paulo Freire (1988, p. 32).

Escolhemos a escrita de Freire para iniciar nossas discussões sobre as aproximações entre a cultura e a educação e corroboramos com ele, ao indicar que a educação é o elemento potencializador para a transformação do homem na sociedade. Questão essa, que vem sendo discutida nas últimas décadas por educadores e teóricos, e no interior dessa discussão, problematizam a incorporação da cultura nos processos educativos e como ela se estabelece entre os sujeitos.

Conforme Moreira e Candau (2003, p. 160) “não há como negar a estreita relação entre as práticas escolares e a(s) cultura(s)” e dizem que “a escola é, sem dúvida, uma instituição cultural”. Também em suas pesquisas Forquin (1993) destaca que entre educação e cultura existe uma relação íntima, orgânica. Podemos dizer que educação e cultura não podem ser dois polos distintos, mas, fenômenos interligados, que juntos, se tornam elementos sociais capazes de transformar as relações com o processo de ensino e aprendizagem. Acreditamos que a educação e cultura estão ligadas e relacionadas organicamente, uma vez que, o desenvolvimento da aprendizagem no cotidiano escolar abre possibilidades de inserção e integração das diversas expressões e manifestações culturais.

Forquin (1993, p. 12) apresenta em seus estudos, que na educação escolar sempre há uma seletividade no “interior da cultura” e ela é transmitida na forma de conteúdo escolar. E essa transmissão cultural da educação é definida como

[...] um patrimônio de conhecimentos e de competências, de instituições, de valores e de símbolos, constituído ao longo de gerações e característico de uma comunidade humana particular, definida de modo mais ou menos amplo e mais ou menos exclusivo (FORQUIN, 1993, p. 12).

Essa transferência cultural defendida pelo autor dialoga com os pressupostos freirianos que considera

A cultura como o acrescentamento que o homem faz ao mundo que não fez. A cultura como resultado de seu trabalho. Do seu esforço criador e recriador. O sentido transcendental de suas relações. A dimensão humanista da cultura. A cultura como aquisição sistemática da experiência humana (FREIRE, 1983, p. 109).

Os pensamentos de Freire reforçam a responsabilidade exercida pela escola no que se refere à cultura, deste modo, não se pode conceber um currículo alheio à experiência social e cultural dos alunos, nem pensar a educação como algo estático. Faz-se necessário pensar a escola como movimento dialético em sua organização, haja vista que, as prescrições curriculares que adentram o seu cotidiano não contemplam as suas necessidades reais e a emancipação dos seus sujeitos, pelo contrário, capturam o conhecimento, impulsionando práticas escolares alienantes, pautados pelos ditames prescritos e normatizados que não consideram a relação dialógica no processo de escolarização. No que tange aos aspectos dialogados até aqui, Freire considera que se faz cultura por meio das

[...] relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é o fazedor. Vai temporalizando os espaços geográficos (FREIRE, 1983, p. 43).

Desta forma, entendemos que a cultura pode ser defendida como tudo aquilo que o homem cria e recria em sua existência. O trabalho, a linguagem, a forma de se expressar e de se relacionar são elementos produtores de culturas, mesmo porque, segundo Forquin (1993, p.11) “diferentes culturas co-existem, se intersectam e se relacionam (de forma conflituosa ou não) em uma mesma sociedade, em um mesmo tempo histórico”. Nesse aspecto, se entrecruzam no espaço escolar e se pluralizam nas mais variadas formas: nas relações de gênero, nas crenças, nas línguas, pela expressão de ideias e concepções epistemológicas, pelos valores individuais e coletivos, pelas relações com o trabalho, pela família, enfim, vários são os aspectos pelos quais podemos nos manifestar.

Incontestavelmente, existe, entre educação e cultura, uma relação íntima e orgânica. Quer se tome a palavra “educação” no sentido amplo, de formação e socialização do indivíduo, quer se restrinja unicamente ao domínio escolar, é necessário reconhecer que, se toda a educação é sempre educação de alguém, por alguém, ela supõe também, necessariamente a comunicação, a transmissão, a aquisição de alguma coisa: conhecimentos, competências, crenças, hábitos, valores, que

constituem o que se chama precisamente de “conteúdo” da educação. Devido ao fato de que este conteúdo parece irreduzível ao que há de particular e contingente na experiência subjetiva ou intersubjetiva imediata, constituindo, antes, a moldura, o suporte e a forma de toda experiência individual possível, devido, então, a que este conteúdo que se transmite na educação é sempre alguma coisa que nos precede, nos ultrapassa, nos institui enquanto sujeitos humanos, pode-se perfeitamente dar-lhe o nome de cultura (FORQUIN, 1993, p.10).

A educação não se restringe a mera transmissão de conhecimentos, mas se valida por sua intrínseca e íntima relação com as relações sendo que “a educação não é nada fora da cultura e sem ela” (FORQUIN, 1993, p. 14).

Ao citar a abordagem de Hannah Arendt em seu trabalho *Escola e Cultura*, Forquin (1993, p. 15) menciona que: “a escola não transmite fielmente uma cultura ou culturas [...] ela transmite, no máximo, *algo da cultura*, elementos da cultura, entre os quais não há forçosamente homogeneidade [...]”. Assim, a escola transmite algo ou elementos da cultura por meio de dispositivos pedagógicos, sendo que um deles é o currículo, com a organização daquilo que deva ser ensinado. Por meio da seleção do conteúdo educacional se proporciona a transformação no sujeito, mesmo que minimamente, ou seja, faz com que o aluno saia da condição natural e se estabeleça como sujeito partícipe e problematizador das suas ações. A isso denominamos de cultura. Forquin (1993) afirma que

[...] os conteúdos do ensino são produtos de uma seleção efetuada no seio da cultura. Isto significa que não se ensina tudo o que compõe uma cultura, e que toda educação realiza uma combinação particular de ênfases sobre algumas coisas e de omissões de algumas outras coisas. Nessa perspectiva, a cultura é considerada como um repertório, um fundo, um tesouro no interior do qual a educação efetua, de certo modo, extratos para fins didáticos (FORQUIN, 1993, p. 37).

Consideramos que o currículo escolar seja conduzido pelas relações culturais, tornando-se um grande aliado entre as Classes Multisseriadas contribuindo com as especificidades sociais dos seus sujeitos. Entretanto, a escola se estrutura por processos, normas, valores, ritos e outros elementos que constituem a maneira de lidar com o conhecimento educacional. Podemos dizer que a “vida escolar” com sua dinâmica interna e externa se organiza levando em consideração muitas estruturas, entre elas, a cultura. Para Forquin (1993), ela pode ser observada em dois aspectos: a cultura escolar e a cultura da escola. No que se refere à diferenciação entre estas culturas, discorreremos sobre esses aspectos de forma mais detalhada no próximo tópico.

2.2.2 Cultura escolar e cultura da escola

Ninguém pode ensinar verdadeiramente se não ensina alguma coisa que seja verdadeira ou válida a seus próprios olhos

Jean Claude Forquin (1993, p. 9).

A citação de Forquin utilizada para iniciar nossos diálogos sobre a cultura escolar e a cultura da escola, nos permitiu refletir sobre a intencionalidade da educação, que se coloca carregada de sentidos e significados, sendo necessário crer naquilo que se ensina. Nessa compreensão, os professores têm a possibilidade ou não de conferir significados aos processos escolares por meio do currículo como prática cultural. Na perspectiva de Forquin (1993) trataremos a concepção da cultura da escola e cultura escolar como definições que dialogam em seu sentido amplo, mas, que epistemologicamente são diferentes.

Concebemos a escola como uma instituição que se compõe em normas, processos, valores, significados, com linguagens, com sua maneira de pensar e de agir, que fundam uma cultura própria, que não é estática, nem homogênea, nem neutra. São esses elementos estruturais, que Forquin (1993, p. 167) denominou de “mundo social” da escola, como conjunto de

[...] características de vida próprias, seus ritmos e ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e de transgressão, seu regime próprio de produção e de gestão de símbolos (FORQUIN, 1993, p. 167).

São essas características que ele reconhece como cultura da escola, bem como o que constitui suas peculiaridades: social, cultural e histórica e as especificidades em lidar com os sujeitos. É aquilo que compõe os diferentes e diversos saberes, que dá identidade à escola. E, contrária a essa dinâmica, trazemos a cultura escolar que Forquin define como,

[...] o conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados, “normalizados”, “rotinizados”, sob o efeito dos imperativos de didatização, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas (FORQUIN, 1993, p. 167).

Podemos dizer que a cultura escolar se refere à seleção intencional pautada pelo entrecruzamento do currículo prescrito, com sua prescrição curricular. De modo geral, a cultura escolar constitui-se pelos planos e produtos didatizados e prescritos pautados pelos órgãos responsáveis pela educação, que interferem nos processos

escolares, na relação dos conhecimentos, nas condutas e nas rotinas presentes na escola.

Forquin (1993) defende que mesmo sendo distintas, elas se complementam. Ora se aproximam, ora se distanciam. Ocorre entre a cultura escolar e a cultura própria da escola uma relação por vezes conflituosa, uma vez que, nem sempre o currículo prescrito, os programas educacionais advindos de âmbito nacional, estadual e municipal dialogam ou se associam à realidade da escola, materializando, desta forma, em elemento conflituoso nessa relação.

Nosso foco de estudo não foi focar currículo, porém não deixamos de inseri-lo nas discussões, haja vista que, ele é um artefato cultural, e por meio dele é que se constitui o modo de organizar o trabalho educativo, desta forma, ele está diretamente implicado na ação escolar.

Destacamos a necessidade de analisar se os “programas educacionais”²⁵ dialogam com objetivos educacionais da cultura da escola em suas dimensões pedagógicas, bem como, no sentido de redimensionar ou não as ações que os representam. Nesse aspecto, Giroux (1992, p. 14) nos chama atenção e relata que

Os professores são considerados mais como obedientes servidores civis, desempenhando ordens ditadas por outros, e menos como pessoas criativas e dotadas de imaginação, que podem transcender a ideologia dos métodos e meios a fim de avaliar criticamente o propósito do discurso e da prática em educação.

Isso porque os programas advindos podem ou não contribuir de maneira significativa na formação dos professores e alunos, pode ou não legitimar a hegemonia capitalista, excludente e segregadora. A parceria entre os entes federativos com seus programas e propostas de formação de professores é de extrema relevância para as redes de ensino. Foerste (2005, p. 70) em seus estudos afirma que “[...] a parceria educacional é uma prática que pode ser observada em nosso tempo [...]”. Ainda na opinião do autor,

A parceria como é desenvolvida mais recentemente, num sentido bastante genérico, sempre envolve instituições e/ou indivíduos que se agregam de forma voluntária para desenvolver objetivos comuns, estabelecendo negociações coletivas com partilha de compromissos e responsabilidades entre si (FOERSTE, 2005, p. 70).

²⁵Como programas educacionais estão o Programa Nacional da alfabetização na Idade Certa - PNAIC, Programa de Alfabetização do Espírito Santo - PAES, Livro Didático, Base Nacional Comum Curricular - BNCC, Currículo Capixaba, Documento Curricular da Educação Básica de Domingos Martins, Programa Agrinho e outros.

Assim compreendemos que o problema não está na parceria, mas nos produtos/programas advindos dessas negociações. Reafirmamos que dependendo da forma que tais programas são absorvidos e produzidos entre as redes de ensino, pode atribuir aos professores como meros executores de prescrições.

Ao analisarmos as reflexões de Forquin (1993) vemos que é injustificável desconsiderar a diversidade sociocultural presente na escola. Portanto, analisar, revisitar, redimensionar os programas, produtos, currículos partindo de uma educação que leve em consideração a realidade da comunidade escolar torna-se fundamental para qualificar o conhecimento científico. Uma das dimensões da nossa atuação enquanto profissional da educação é refletir sobre as políticas educacionais e propor alterações, caso necessário.

Giroux (1992) nos indica que é preciso resistir e subverter as propostas não emancipadoras na educação, uma vez que, a escola recebe uma cultura institucionalizada, que se expressa naquilo que está prescrito para ser cumprido no interior de suas práticas. Essa cultura institucionalizada se apresenta como um dos elementos que compõe a cultura escolar que em Forquin (1993) se dá pela homogeneização curricular com o conjunto de saberes didatizados, que compõe a base de conhecimentos sobre o qual trabalham os professores e os alunos aprendem.

Nessa compreensão, nos reportamos aos processos mais abrangentes, isto é, às políticas públicas num plano macro (nacional, estadual ou municipal) que estruturam e configuram a organização escolar por meio dos currículos, programas e planos que se apresentam como estratégia social de dominação numa imposição vertical dos saberes. De outro lado estão os profissionais que recebem estes processos (didatizados e institucionalizados) e serão eles os executores e mediadores dos programas por meio das práticas escolares. Mas, nem tudo o que chega aos professores dialoga com a diversidade cultural que se tem na escola. É nessa dinâmica que ocorre o movimento de ruptura, superação e/ou transformação do que vem proposto. Entretanto, nem todas as redes de ensino abrem espaços para estabelecer diálogos e ouvir os anseios, tensões e propostas do professor sobre os modelos prescritos.

A maneira como cada escola organiza as práticas e produtos escolares advindas por meio das políticas educacionais, é diferente. Cada qual tem uma forma de lidar com

essas prescrições normativas e de modo particular, define uma cultura própria de praticá-las, mesmo sob a tutela dos órgãos centrais, que atuam vigilantes para o cumprimento das ações determinadas, a despeito das tentativas de controle institucionalizadas. Nesse processo, mesmo constituída de uma cultura escolar, que estabelece normas comuns, a escola produz resistências e desta forma, transforma sua própria cultura.

Uma questão que se apresenta é que a escola tem uma função social, que vai além de prestar serviços educacionais, contradizendo premissas institucionalizadas. Ela se reinventa pelo seu mundo social, emanado por contextos próprios, que são únicos em cada escola. Ela se valida pelas diversas culturas dos professores, alunos e da localidade onde está inserida, das dinâmicas internas, das ações comunitárias. Tais questões vão ao encontro do que Forquin defende que é um “ensinar algo que valha a pena [...] a quem o ensino se dirige, de uma legitimidade, de uma validade ou de um valor próprio naquilo que é ensinado” (FORQUIN, 1993, p. 147).

Em suma, apesar da unicidade que liga as unidades de ensino por meio de sua cultura escolar, cada qual a partir de suas práticas sociais e interculturais se expressa numa cultura da escola, que dá identidade as suas práticas. Partindo dessa relação, procedemos a uma análise sobre a interculturalidade no espaço escolar.

2.2.3 A escola como instituição intercultural

Os pressupostos de Forquin (1993) dialogam com as premissas de Candau (2018) permitindo-nos aproximações com as discussões da diversidade cultural que ganham força na dinâmica educativa, porém, a autora nos instiga a analisar a educação pautada nos princípios interculturais que

[...] rompe com uma visão essencialista das culturas e das identidades culturais. Concebe as culturas em contínuo processo de elaboração, de construção e reconstrução. [...] cada cultura tem suas raízes, mas estas raízes são históricas e dinâmicas (CANDAU, 2018, p. 223).

Tais concepções alicerçam nossa pesquisa, reafirmando o quanto as escolas estão permeadas de manifestações diversas, e para que fiquem evidentes necessitam ser mobilizadas por meio das práticas curriculares. Assim, inserida em uma sociedade

que se transforma rapidamente, a escola atual tem uma complexa função de cumprir seu papel social e político frente à educação intercultural, se apresentando como uma perspectiva contra-hegemônica diante das situações de desigualdade de direitos. Reforçando essa condição, Candau (2014, p. 1) destaca que

A Educação Intercultural parte da afirmação da diferença como riqueza. Promove processos sistemáticos de diálogo entre diversos sujeitos – individuais e coletivos –, saberes e práticas na perspectiva da afirmação da justiça – social, econômica, cognitiva e cultural –, assim como da construção de relações igualitárias entre grupos socioculturais e da democratização da sociedade, através de políticas que articulam direitos da igualdade e da diferença.

Ela nos alerta que é preciso analisar as situações que emergem da cultura escolar dominante, construída fundamentalmente a partir da matriz político-social e epistemológica da modernidade, que prioriza o comum, o uniforme, o homogêneo, considerados como elementos constitutivos do universal. Nesta ótica, segundo Candau (2011) as diferenças são ignoradas ou consideradas um “problema” a resolver. Nesse aspecto, Freire (1993, p. 100), pressupõe a democracia nas relações e destaca que

A escola democrática não apenas deve estar permanentemente aberta à realidade contextual de seus alunos, para melhor compreendê-los, para melhor exercer a sua prática docente, mas também disposta a aprender em suas relações com o contexto concreto.

O pensamento freiriano nos conduz para a busca do contexto concreto no mundo social da escola que se conecte com a realidade dos alunos, bem como, à necessidade da perspectiva dialógica no trabalho pedagógico. Este é um princípio balizador das relações entre os sujeitos envolvidos no processo educativo. Essa definição também nos atenta que os aspectos da cultura devam fazer parte dos conteúdos escolares, uma vez que “as diferenças socioculturais são componentes fundamentais das relações sociais” (CANDAU, 2018, p. 221).

Faz-se necessário analisar como a cultura está inserida no cotidiano escolar, no entanto, Moreira e Candau (2003) nos indicam que há inúmeros estudos que apontam uma visão homogênea e padronizada do ensino, preocupados prioritariamente com os resultados de avaliações externas²⁶, indicando uma postura monocultural da educação.

²⁶ Avaliação em larga escala, conduzida por órgão federal, estadual ou municipal. Consiste em um dos principais instrumentos para medir a proficiência e desempenho dos alunos nas unidades

Ao se tratar de cultura, reconhecemos que os diversos sujeitos presentes na escola requerem uma perspectiva que valorize e leve em conta a riqueza desse espaço, no caso do nosso estudo, a Classe Multisseriada. No seu interior ocorre um encontro de vários grupos abrindo espaços para as diversas manifestações dos alunos num processo intercultural das práticas escolares. Questões essas que segundo Caldart (2002) foram discutidas durante o seminário Nacional por uma Educação do Campo.

Temos a preocupação prioritária com a escolarização da população do campo. Mas, para nós, a educação compreende todos os processos sociais de formação das pessoas como sujeitos de seu próprio destino. Nesse sentido, educação tem relação com a cultura, com valores, com jeito de produzir, com a formação para o trabalho e para a participação social. (Declaração do Seminário Nacional por uma Educação do Campo – Brasília, 26 a 29/11/2002, p. 11).

Essa preocupação nos desafia a problematizar os aspectos do processo escolar que não reconhecem a diversidade cultural da Classe Multisseriada e, assim, promovem processos para invisibilizar os saberes produzidos nessas escolas. Ao enfatizarmos tais questões, mencionamos a formação dos professores, visto que, segundo Candau (2018), está intimamente ligada ao fazer escolar. A formação perpassa todos os processos pedagógicos, entretanto, ela argumenta que há uma distância muito grande entre a universidade, a escola e a formação docente. Nos seus estudos realizados fala que

[...] o que tenho identificado nas pesquisas que realizamos é a enorme distância entre uma visão ampla, abrangente e dinâmica de currículo e como este se opera, em geral, nas escolas e nos cursos de formação de professores/as (CANDAU, 2018, p. 36).

Foerste (2005, p. 42) acredita que “um trabalho conjunto entre estabelecimentos escolares e academias é um dos pilares básicos” para que essa aproximação se consolide defendendo um trabalho mais articulado da universidade com a escola, pautados pelo diálogo e definição de políticas e programas com compromissos e responsabilidades definidas. Em se tratando das Classes Multisseriadas, essa distância ainda é maior no que diz respeito à formação inicial dos professores. Na análise documental, para atuar nas turmas dos anos iniciais do ensino fundamental, não encontramos ementas dos cursos de pedagogia que contemple a heterogeneidade, multiplicidade e diversidade do ensino multisseriado, lacuna essa que tenta se consolidar por meio da formação continuada.

Em Freire (1983) reconhecemos que a escola tem muitas funções, dentre elas a social, a política e a cultural e nesse contexto, um dos papéis do professor é o de possibilitar a compreensão desta realidade. Mas, nem sempre é propiciada aos profissionais uma formação, seja ela inicial ou continuada, que abranja esses aspectos, bem como, que as relacione as questões metodológicas. Há um desequilíbrio entre o teórico e metodológico, entre teoria e prática nos cursos de formação inicial.

Nos diálogos da formação da Escola da Terra Capixaba, os professores nos apontaram que nos cursos de formação inicial se discutem mais sobre os preceitos teóricos e pouco sobre as relações praticadas na escola. Relatam não haver discussão sobre a cultura escolar da Classe Multisseriada e suas especificidades. Corroboramos com Candau (2018) ao enfatizar que

É verdade também que tem se realizado experiências que tentam superar esta perspectiva, tanto na educação escolar como na formação de professores/as. Especialmente a formação continuada tem sido um campo fértil para a construção de novas lógicas de formação (CANDAU, 2018, p. 37).

Para suprir a deficiência desta formação, compreendemos que o processo formativo contínuo, em serviço, é que dá suporte para se pensar em novas estratégias, enfatizando o caráter intercultural, voltadas aos diferentes tempos e espaços escolares. E, em se tratando de experiências positivas neste campo, evidenciaremos no capítulo 4 deste estudo, se a formação continuada no município de Domingos Martins configura-se como campo fértil para pensar uma educação que supra e estimule a curiosidade epistemológica, pensada a partir de Freire (1996).

Nessa conjuntura, Hage (2010) em seus estudos sobre as Classes Multisseriadas nos desafia a pensar que, as mazelas históricas têm interferido no processo formativo, e ainda persistem por que

Elas resultam do fato de que, justamente, as escolas do campo multisseriadas, assim, como as questões educacionais vivenciadas por seus educadores e estudantes, historicamente não têm sido incluídas na pauta das políticas educacionais, o que significa dizer que as condições de infraestrutura, processos de gestão, projeto pedagógico, currículo, metodologias de ensino, materiais pedagógicos, avaliação e formação dos educadores das escolas do campo multisseriadas têm sido negligenciados pelo poder público, pela academia e pelas organizações e movimentos sociais do campo também (HAGE, 2010, p. 405).

Somando-se a Hage, sobretudo no que diz respeito aos conflitos históricos da formação inicial para as Classes Multisseriadas, Foerste (2005) nos apresenta que

[...] a produção teórica nacional sobre o professor, particularmente no que diz respeito a sua formação inicial e continuada, denuncia a falta de um projeto que defina que tipo de profissional se quer formar para a escola básica. (FOERSTE, 2005, p. 41).

Talvez este seja um dos maiores desafios da atualidade, principalmente, das políticas governamentais neoliberais que vislumbram romper com o que já fora conquistado, colocando somente em evidência os fatores políticos e econômicos. Em se tratando de interculturalidade e partindo das nossas reflexões, admitimos que, ela apresenta diversas leituras e contextos, para tanto, a concebemos para este estudo, como fundamental na construção da sociedade e dos sistemas educativos, permeando a escola e a formação dos seus profissionais. Tendo em vista esses preceitos necessários e que interferem diretamente na Classe Multisseriada, trataremos de conhecer que espaço é esse e como se constitui, levando em consideração suas denominações conceituais.

2.3 ESCOLA, CLASSE/TURMA MULTISSERIADA?

Buscamos algumas denominações para se referir ao ensino multisseriado, baseamos nos estudos de Hage (2010), Cardoso (2013), Arroyo (2011) e Rodrigues (2009) no entendimento acerca da sua conceitualização.

A nomenclatura “Classe Multisseriada”, de acordo com Cardoso (2013, p. 33), surgiu na década de 1970, porém, anteriormente eram denominadas de escolas isoladas.

O nome de “isoladas” passa a existir na Primeira República (1889 a 1930), com o pensamento de “elevar o novo país ao status de nação civilizada e universalizar o ensino” (CARDOSO, 2013, p. 36) partindo de uma educação voltada aos ideais de igualdade, laicidade e gratuidade. Eram denominadas assim, por serem unitárias e se encontrarem distantes da sede dos municípios. Além destas características, Cardoso (2013) elenca outras.

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

grupos escolares, estabelecimentos muito superiores a elas (CARDOSO, 2013, P. 204-205).

Mesmo mudando de nomenclatura para “Classes Multisseriadas” na década de 70, as características continuavam as mesmas, porém, encontramos pesquisadores que buscaram a compreensão da diferença entre Escola Multisseriada e Classe Multisseriada e nos apresentam que

[...] existem diferenças entre escolas multisseriadas e classes multisseriadas. As escolas multisseriadas segundo o dicionário de educação²⁷ se constituem como um todo, com uma turma apenas multisseriada. Mas, também existem escolas que se constituem com classes seriadas e multisseriadas. Cabe salientar que, o INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa), usa o termo turma multisseriada, no que diz respeito à escola multisseriada com apenas uma turma, ou seja, escola composta apenas de uma turma com diferentes idades e séries/anos. (RODRIGUES, 2017, p. 52).

Vale destacar que a organização acima, também se apresenta no município de Domingos Martins-ES, tendo na mesma instituição de ensino Classes Seriadas e Classes Multisseriadas. Entretanto, nossos estudos se deram somente onde há o ensino em Multissérie. Assim, utilizamos o termo “Classe Multisseriada” para nos referirmos a estas unidades de ensino que em Domingos Martins se denominam de EMPEF (alunos organizados pela pluridocência) e EMUEF (alunos reunidos na unidocência). No Município, é comum ouvirmos os professores se reportarem a estas Classes como “UNI” e “PLURI”.

A partir das características mencionadas anteriormente e por encontrarmos classe constituída por duas séries/anos, poderíamos dizer que esta junção poderia chamar-se de “bisseriada”, mas, não encontramos aporte teórico que sustente tal conceito. Mas, uma questão nos chama atenção, em se tratando de conceitualização é que, a partir da Lei Nº 11.274 de 6 de fevereiro de 2006, que dispõe sobre a ampliação do ensino fundamental para nove anos de duração e a matrícula aos seis anos de idade, trouxe mudança da nomenclatura de série para ano. Desta forma, questiona-se o uso do termo multisseriado para denominar a Classe “Multisseriada” uma vez que, já não há mais “série” na legislação vigente.

Ao transportarmos essa discussão ao campo organizativo, e na tentativa de aprofundar um pouco mais sobre as características da Classe Multisseriada,

²⁷ Disponível em: <<http://www.educabrasil.com.br/classes-multisseriadas/>>. Acesso em 10 de janeiro 2019

buscamos entender que espaço é esse, e como se constitui nos contextos educativos.

2.3.1 Classe Multisseriada: que espaço é esse e como se constitui?

Nas pesquisas a nível nacional no Banco de Dissertações e Teses da CAPES, bem como nas narrativas dos docentes de Domingos Martins-ES, ela se apresenta como uma organização de ensino onde o professor atua com duas ou mais séries simultaneamente em uma mesma sala. Embora esta seja uma característica da Classe Multisseriada, em decorrência da pequena demanda de alunos dos anos iniciais do ensino fundamental em algumas EMEFs em Domingos Martins-ES, esta organização do trabalho escolar também se faz presente, quando a quantidade é pequena para se constituir uma classe seriada.

Não se pretende cristalizar um conceito único para o que vem a ser a Classe Multisseriada, mas fez-se necessário sustentar teoricamente nossa compreensão para dialogarmos sobre o contexto que se apresenta. Desta forma, acreditamos que

Ser “multisseriada” denuncia um diálogo com a série como sequências, como movimento, não como tempos partidos... Professores que rompem com as séries, com os conteúdos por idade, vencem barreiras da depreciação relativas à falta de atenção com a escola e com as populações do campo. A experiência das “classes multisseriadas” tem muito a nos ensinar. Há sinais de vida, de resistência, de vontade de fazer diferente. (ANTUNES-ROCHA; HAGE, 2010, p.15).

Geralmente, como apresentado pelos autores, as Classes Multisseriadas são espaços dedicados a formação dos alunos de 1º ao 5º anos do ensino fundamental, entretanto nos nossos estudos encontramos experiências de alunos reunidos em multissérie do 6º ao 9º ano.

Examinando outros conceitos para denominá-la, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2007, p.25) a nomeia como aquelas que “[...] têm alunos de diferentes séries e níveis em uma mesma sala de aula, independente do número de professores responsável pela classe”. Há as que contam com um único professor (unidocência), porém, existem àquelas em que os alunos de 1º ao 5º anos são reunidos em duas ou mais turmas (pluridocência).

Ao tratamos do cotidiano das Classes Multisseriadas em Domingos Martins-ES nos ancoramos nos dizeres dos docentes nos encontros formativos da Escola da Terra sobre como veem estas escolas. Segundo eles, são espaços que promovem a interlocução com a realidade social, cultural, o reconhecimento de suas identidades. Também ajudam a conceber novas percepções de comunidade e a valorização dos saberes campestinos locais, sendo também o ponto de referência da comunidade.

Visando complementar o nosso entendimento sobre o que vem a ser uma Classe Multisseriada, nos aproximamos da concepção que a enxerga num coletivo que reúne,

[...] num mesmo espaço, diferentes faixas etárias, diferentes saberes, interesses, etnias, expectativas e temporalidades. Assim, ao considerar esta realidade, é necessário ao mesmo tempo considerar os seus aspectos globais e os diversos elementos que a compõem, pois, não é possível privilegiar apenas uma dessas perspectivas em detrimento de outra (SOUZA; PINHO, 2012, p. 262).

As reflexões destes autores nos fazem compreender e reforçam a ideia de que a Classe Multisseriada não é uma soma de séries justapostas, mas uma totalidade, onde estão sujeitos individuais e coletivos. Corroborando com os teóricos, podemos afirmar que nelas há uma unicidade como ajuste de elementos variados, isto é, como uma organicidade dos sujeitos que sabe integrar as diferentes formas de ser e estar, numa harmonia conflituosa²⁸. Ser multisseriada é admitir que os diferentes sujeitos são constituídos de ritmos e tempos diversos atravessados pelos traços e marcas culturais individuais e coletivas. Esta é a concepção de Classe Multisseriada que adotamos e acreditamos.

Arroyo (2004) defende que em geral as escolas do campo evitem estruturas seletivas, características do sistema seriado e adotem estruturas mais flexíveis na ação docente. O que se coloca para a Classe Multisseriada segundo o autor é

[...] como organizar o tempo, os espaços, as práticas educativas, os conteúdos, os horários, os trabalhos dos professores, de tal maneira que dê conta do desenvolvimento e formação plenos dos educandos, respeitando cada tempo. Isso é uma prática concreta, que vai desde como organizar as turmas entre os que sabem ler e os que não sabem, respeitando os tempos de vida (ARROYO, 2004, p. 13).

²⁸ Consideramos como harmonia conflituosa a prática que se realiza na Classe Multisseriada. Harmonia, pois mesmo com a heterogeneidade e diversidade que há na classe, professor e aluno conseguem estabelecer um ambiente em sintonia. Os conflitos consistem quando as políticas oficiais não dialogam com sua capacidade e organização pedagógica.

As leituras e reflexões que realizamos até aqui, nos levam a problematizar se a organização do processo de ensino e aprendizagem nesta Classe dá conta da formação dos alunos. Neste sentido trazemos um relato significativo que compõe o Documento Curricular da Rede Municipal de Ensino que justifica sua composição.

As EMUEFs e EMPEFs têm muito a contribuir com a educação desde que lhe seja dada a devida atenção e cuidado no sentido de resgatar o que tem de positivo e suprir-lhe as carências (DCEB, narrativa de Gilla Seibel – pedagoga das Classes Multisseriadas da região de Melgaço e Sede, 2016, p. 126).

A partir da análise dessa fala, da escuta atenta no Grupo Focal na EMUEF Califórnia, das nossas experiências e observações, acreditamos que a prática pedagógica que se desenvolve na Classe Multisseriada tem muito a contribuir com o ensino seriado. Para lidar com os alunos, o professor planeja as atividades levando em consideração os vários níveis de conhecimento que se presenciaram na sala. Situação essa, que também pode se apresentar na classe seriada, visto que, nela os alunos também possuem conhecimentos heterogêneos.

Muitas pesquisas e teóricos nos apontam desafios dos professores para atuar no ensino Multissérie, dentre eles Rocha e Hage (2010) que em suas pesquisas relatam que, alguns deles estão em administrar os processos pedagógicos. Retratam que o maior desafio está na materialização da seriação dentro da Classe Multisseriada. Em seus estudos Hage nos traz o seguinte relato:

As pesquisas que realizamos no âmbito do GEREPERUAZ, observando e acompanhando os docentes em suas atividades letivas em escolas multisseriadas, oportunizaram a compreensão de que a seriação, por eles reivindicada como solução para os seus problemas, já se encontra em execução nas escolas do campo multisseriadas, de forma precarizada, sob a configuração da multissérie (HAGE, 2010, p. 401).

No entendimento deste contexto, como também de outros apresentados, observa-se que trabalhar de maneira fragmentada na Classe Multisseriada, tem sido para alguns professores, a forma encontrada para lidar com o processo ensino-aprendizagem. Isso advém do fato de não terem experiências formativas iniciais que proporcionem entendimento sobre a multisseriação, e nem ao menos a formação continuada ter proporcionado. Todavia, Hage e Rocha (2010) veem nessas classes possibilidades e afirmam que,

Ser “multisseriada” denuncia um diálogo com a série – herança do modo escola do meio urbano[...] Professores que rompem com as séries, com os conteúdos por idade, vencem barreiras da depreciação relativas à falta de atenção com a escola e com as populações do campo. A experiência das

“classes multisseriadas” tem muito a nos ensinar. Há sinais de vida, de resistência, de vontade de fazer diferente (ANTUNES ROCHA; HAGE, 2010, p.15).

Os aspectos apresentados pelos teóricos nos mostram que o ensino multisseriado sinaliza caminhos para um processo educativo com diferentes possibilidades para a ação docente, entre eles o trabalho com projetos ou temas de estudos. Neste sentido, trazemos para as nossas reflexões Paulo Freire, que na década de 60, foi destaque no trabalho com temas geradores, ao introduzir os problemas socioculturais e políticos na dinâmica do trabalho escolar. Posteriormente, outros teóricos trataram de desenvolver estudos voltados a metodologia com temas ou projetos de estudos. Dentre eles, Arroyo que apresentou a “Pedagogia de Projetos” com a proposta de que

Se temos como objetivo o desenvolvimento integral dos alunos numa realidade plural, é necessário que passemos a considerar as questões e problemas enfrentados pelos homens e mulheres de nosso tempo como objeto de conhecimento. O aprendizado e vivência das diversidades de raça, gênero, classe, a relação com o meio ambiente, a vivência equilibrada da afetividade e sexualidade, o respeito à diversidade cultural, entre outros, são temas cruciais com que, hoje, todos nós nos deparamos e, como tal, não podem ser desconsiderados pela escola. (ARROYO, 1994, p. 31).

Partindo das reflexões desses autores e das suas propostas, compreendemos que estas visam a ressignificação da dinâmica escolar, não como espaço de mero transmissor de um saber científico (definido e pronto), mas pautado pelo conhecimento produzido pela estreita relação das experiências dos alunos com os conhecimentos normatizados. Mas, como se dá o processo de ensino e aprendizagem na Classe Multisseriada? Ele ocorre pela interdisciplinaridade e pela participação da comunidade escolar na definição dos temas de estudos que emergem por situações-problema reais? Que estratégias são utilizadas para organizar os conhecimentos levando em consideração a heterogeneidade de alunos na Classe Multisseriada? Questões que investigaremos nos estudos na EMUEF Califórnia, no capítulo 3.

Freire nos apresenta que a proposta de trabalho a partir de tema de estudos parte da análise da realidade visando à transformação social, levando em consideração as relações sociais, culturais e ambientais de onde a escola e os alunos. Estabelece uma relação do aluno **no** e **com** o mundo, **na** e **com** a comunidade, **na** e **com** a escola. A partir das leituras de Freire (1982) percebemos que os processos educativos não estão dissociados das questões da vida cotidiana dos alunos, e nos

esclarece as possibilidades dos sujeitos irem para além do mero estar **na** escola, **na** comunidade, **no** mundo, pois

Somente os seres que podem refletir sobre sua própria limitação são capazes de libertar-se desde, porém, que sua reflexão não se perca numa vaguidade descomprometida, mas se dê no exercício da ação transformadora da realidade condicionante. Desta forma, consciência da ação sobre a realidade são inseparáveis constituintes do ato transformador pelo qual homens e mulheres se fazem seres de relação (FREIRE, 1982, p. 66).

No que se refere à relação pautada pelo autor, compreendemos que essa decorre da problematização de uma realidade conflitiva na comunidade e que incorpora a cultura da escola em lidar com as questões educativas, de relacionar a teoria com a prática que incide em ação que objetiva a transformação social, a mudança de perspectiva de vida, de pensamento e a formação de novos sujeitos a partir da análise do contexto que o cerca.

A partir das inquietações deste estudo tornou-se essencial buscarmos conhecimentos práticos na EMUEF Califórnia com a finalidade de estabelecermos diálogos com a produção acadêmica acumulada e os pressupostos teóricos problematizando a cultura escolar e a cultura da escola nesse processo escolar.

3 A ESCOLA MUNICIPAL UNIDOCENTE DE ENSINO FUNDAMENTAL CALIFÓRNIA

Com o objetivo de trazer elementos que permitam construir compreensão sobre os processos culturais que se entrecruzam no cotidiano de uma Classe Multisseriada, sobre suas particularidades e especificidades, bem como, o fato de ser pouco investigada, nos instigou a percorrer o caminho a uma Escola Municipal Unidocente no Campo em Domingos Martins-ES. A partir dos objetivos deste estudo, consideramos que a Classe Multisseriada para ser estudada, precisa da compreensão do cotidiano de seus sujeitos. Assim, buscamos nos estudos *in loco*, investigar as relações que se tecem nesse cenário.

A intenção dos estudos *in loco* foi o de construirmos conhecimento a partir de uma realidade, de um contexto, de sujeito ou sujeitos, buscando compreender como a cultura escolar e a cultura da escola se produzem em uma Classe Multisseriada. Optamos por uma escola que reúne alunos em unidocência e que, em seu contexto, traz elementos culturais que se aproximam com o nosso objeto de pesquisa. Essas características nos indicaram a EMUEF Califórnia que, em concordância com a SECEDU, professora e a pedagoga, nos acolheram para estudá-la.

Não objetivamos somente analisar as relações de sala de aula, mas os processos culturais que “envolvem” os sujeitos em outros espaços educativos (escolares e não escolares) e que adentraram a pedagogia da escola. Assim, estruturamos nossas observações levando em consideração as questões abaixo:

- Conhecer o contexto histórico e social da comunidade e de seus sujeitos;
- Analisar como a cultura da escola e a cultura escolar se produzem no cotidiano escolar, bem como, as tensões que emergem;
- Investigar as possibilidades, os desafios e as especificidades da pedagogia que se estabelece na Classe Multisseriada;
- Conhecer as características presentes em uma Classe Multisseriada, bem como a dinâmica do trabalho pedagógico.

As questões apresentadas possibilitaram os estudos com base em observações, roda de conversa no Grupo Focal, entrevistas, análise documental, registros

fotográficos e uso do diário de campo, permitindo registros para a triangulação com os dados dos questionários e demais entrevistas. Foram realizadas 10 (dez) visitas entre os meses de junho a dezembro de 2018 em diferentes momentos: observações em sala de aula, participação em atividades extraclasse, festa com as famílias, Jornada Pedagógica, roda de conversas na escola, Operação Estrada Limpa²⁹. Imbuídos de todo contexto investigativo que nos propomos, traremos inicialmente a história da EMUEF Califórnia e sua comunidade.

3.1 EMUEF CALIFÓRNIA: MUITAS HISTÓRIAS

Ao analisarmos o Projeto Político Pedagógico, encontramos fatos históricos que relatam a trajetória da EMUEF Califórnia. Nele retrata-se que após a chegada dos imigrantes pomeranos nesta terra capixaba, foram fundadas as comunidades e construídas igrejas entre as quais se figura a Comunidade Evangélica de Confissão Luterana de Califórnia, com um percentual de mais ou menos 90% (noventa por cento) de descendentes de pomeranos. As informações do Projeto Político Pedagógico - PPP da referida escola nos indicou que

Em 20 de julho de 1873, um grupo constituído de 43 membros filiados a comunidade de Luxemburgo reuniram-se em uma assembléia na qual concluíram construir a igreja em Alto Califórnia. Vários membros colaboraram. Para que o atendimento pastoral na comunidade de Califórnia ocorresse era obrigado a pagar uma gratificação. Posteriormente o professor Müller e o pastor Nudörfer, atenderam a comunidade por cinquenta mil réis em dinheiro, ou mesmo 20 alqueires de milho por ano. Como a colonização destes imigrantes aumentou consideravelmente e alastrou-se para a região de Alto-Galo, Chapéu, e por ali a fora, notava-se que a sede desta igreja de Califórnia, ficava localizada muito fora do centro das comunidades. Assim a assembléia realizada em novembro de 1878, alguns membros sugeriram construir uma igreja na área central da comunidade, mas essa proposta não chegou à conclusão certa, sendo que, posteriormente no segundo dia de Pentecostes, 02 de junho de 1879, foi realizada uma nova assembléia, para deliberar sobre a compra de terreno na área central de Califórnia, para a construção de uma nova igreja e também casa de moradia, na esperança de criar mais tarde uma própria paróquia, no setor de Califórnia (PPP da EMUEF Califórnia, 2011, p. 2).

Os fatos históricos do referido Projeto nos apontaram que isso provocou uma discussão entre as duas linhas de pensamentos da comunidade de Califórnia, cujo

²⁹ Operação realizada na comunidade de São Miguel que consistiu na parada de veículos para orientação sobre o recolhimento do lixo e entrega de um kit cm coletor de lixo para carro e informativo com a temática “Cidadão consciente, estrada sem lixo minha gente”.

número de membros durante esse tempo já tinha aumentado para 60 famílias. Entretanto, devido a um desentendimento na época, as famílias dividiram-se em duas partes: 40 famílias-membro anexaram-se à Paróquia de Campinho e os outros 20 pertencentes à comunidade de Califórnia não aderiram à ida a Campinho. Como a comunidade de Califórnia já tinha a intenção de criar um próprio sistema paroquial, esses 40 membros anexados à Paróquia de Campinho, ainda no mesmo ano de sua filiação, compraram, no vale Alto de Califórnia um terreno para uma residência pastoral. Este terreno ficava distanciado mais ou menos 10 Km da sua primeira igreja, e ali começaram a construir a atual Igreja de Califórnia.

Segundo contexto do PPP as construções daquela época não eram feitas com cimento armado, e nem tijolos queimados não poderiam ser transportados com tropas nestes caminhos, que eram ruins. Assim, a construção desta igreja foi feita com terras e pedras socadas. As paredes medem mais de meio metro de grossura e ainda hoje testemunham a fé, o trabalho e a coragem que os membros sacrificaram em favor de sua igreja. Ela foi inaugurada no dia da Reforma Luterana³⁰ (31 de outubro de 1884), pelo Pastor Wilhelm August Pagenkopf da Paróquia de Campinho e denominada “Igreja Evangélica de São João”.

O PPP nos apresentou que no ano de 1891, foi deliberada a construção da Casa Paroquial da Comunidade de Califórnia, concluídas em outubro de 1892. A inauguração foi realizada em 26 de dezembro de 1892, e no mesmo dia o primeiro pastor da comunidade de Califórnia, P. Fritz Loewe a ocupou para moradia. Casa que ainda existe na comunidade. Em 01 de janeiro de 1893, Califórnia formou-se Paróquia, tendo sua igreja construída no ano de 1898. Em 1956 foi construída na sede da Paróquia de Califórnia uma casa de retiros cujo edifício também era destinado a uma escola particular, como forma de se manter um espaço para os estudos na comunidade.

³⁰ Em Weber (1998), a Reforma Protestante se apresentou como um movimento reformista cristão do século XVI liderado por Martinho Lutero, simbolizado pela publicação de suas 95 Teses em 31 de outubro de 1517 na porta da Igreja do Castelo de Wittenberg.

Figura 5 - Comunidade de Califórnia - Distrito Sede, Domingos Martins-ES



Fonte: Acervo pessoal da autora.

Até o ano de 2018, a Paróquia de Califórnia era composta das comunidades: Califórnia (Sede), Bethel (Rio das Pedras), Cruz (Melgaço), Sião (Galo) e Graça (Alto Rio das Farinhas).

Investigamos e apresentamos neste estudo a história da comunidade de Califórnia, uma vez que, há uma forte relação com os processos educativos. Essa relação é herança dos ensinamentos de Martinho Lutero, reformador e fundador da Igreja Evangélica de Confissão Luterana, para quem o sacerdócio era universal e todos tinham o direito de interpretar as escrituras (BARBOSA, 2011). Rölke nos destaca os objetivos da escolarização como primordial, pois,

Queria se proporcionar aos filhos noções básicas. Entre os imigrantes pomeranos também havia a preocupação em proporcionar noções elementares, porém mais no sentido de que seus filhos aprendessem a ler e escrever para poderem ler suas bíblias, cantar em seus hinários e aprender o catecismo. (RÖLKE, 2016, p. 380)

No resgate histórico sobre a relação da igreja com a educação, obtivemos as informações de que

Todas as igrejas filiadas a Paróquia de Califórnia também eram destinadas para servirem como escola. O primeiro professor que atuou na Igreja de Alto-Califórnia, filiada a Luxemburgo, foi o Sr. Johann Rudolf Müller, natural da Alemanha. Ele era assalariado, portanto recebia do governo e residia em Luxemburgo, onde também praticava o ensino da escola alemã. Mas como ele lecionava em língua alemã o governo posteriormente não queria mais lhe pagar o respectivo salário. Como a comunidade de Califórnia e Luxemburgo não possuíam condições para pagar o referido salário, foi então enviado para a América do Norte em 1879, sob a Comissão de Basel

(Suiça). A partir de então o Sr. Otto Haese praticou o ensino na Igreja de Califórnia, quando essa desligou de Luxemburgo e construiu sua própria igreja; e a partir de 1884 o ensino nesta igreja, foi executado pelo Sr. Augusto Doering. Com a vinda dos pastores, a escola em língua alemã na sede da Paróquia era praticada pelo Pároco. O tempo de ensino, ao qual também se englobava o ensino confirmatório, era fixado por um período de dois anos e realizado em dois dias por semana. A partir de 1913, o ensino confirmatório foi decretado por um prazo de três anos, mesmo sendo dois dias por semana (Contexto histórico do PPP da EMUEF Califórnia, 2011, p. 2).

Os relatos acima nos apontaram como a cultura escolar se presenciava na condução e rotinas do ensino sob a supervisão da igreja, e os aspectos sociais e peculiaridades se expressavam pela cultura da escola em lidar com os sujeitos nessa época.

Sob a influência cultural, o ensino neste período, inicialmente era praticado pelos pastores e posteriormente por professores leigos, porém, sob supervisão do pastor da comunidade, uma vez que, o ensino confirmatório tinha relação com a permanência dos alunos na escola. Embora posteriormente o ensino regular tenha sido assumido pelo Estado, a Igreja Evangélica de Confissão Luterana sempre considerou importante que os seus membros tivessem acesso a educação e de certa forma “forçou” os alunos a estudarem pelo menos o que era obrigação das famílias cumprirem no que se referia a legislação da época. Podemos perceber esta preocupação e o “incentivo” quando Weber (1998, p. 137) destaca que

Observando, no início da década de oitenta do presente século, que muitas crianças não frequentavam a escola até a 4ª série, o então Distrito Eclesiástico Sul do Espírito Santo aprovou uma “lei”, que condicionaria a confirmação também à escolaridade mínima de 4ª série do ensino fundamental.

Essa condicionante, juntamente à importância dada ao trabalho nas comunidades pomeranas, fez com que muitas crianças abandonassem a escola após o ato confirmatório. Nessa transição para adolescência, os pais não queriam abrir mão da força de trabalho dos filhos, visto que muitos não percebiam a importância do estudo por acreditarem que para ficar na roça precisam apenas saber ler, escrever e fazer contas (WEBER, 1998, p. 93). Essa situação foi relatada por Klug em entrevista

[...] conforme mencionei anteriormente, havia muita resistência por parte dos pais em enviar as crianças à escola, especialmente aquelas crianças que já pudessem contribuir de alguma forma no trabalho doméstico. Diante disto, posso afirmar que não era assim que todos aprendiam a ler e escrever. Analisando outras fontes, se percebe que em alguns lugares, os pais foram coagidos a força para enviar seus filhos à escola (Luteranismo e escolarização: entrevista com João Klug, por Norberto Dallabrida, 2017).

Esse movimento histórico de escolarização, regido pela resistência familiar foi se assentando. As famílias aos poucos foram em busca das escolas para seus filhos e isso fez com que no ano em 1972, a Prefeitura Municipal de Domingos Martins-ES, cujo prefeito era o senhor Moacir da Silva Vargas construísse outra casa onde passou a funcionar a escola singular.

A casa de retiros de Califórnia, usada também como escola, ficou muito tempo abandonada, vindo quase à ruína. No ano de 1997 com o objetivo de resgatar a história da Comunidade e a função pela qual esta casa foi criada, o então pastor Ruben Marcelo Dettenborn restaurou o prédio vendo nela a possibilidade de hospedar jovens nos retiros da juventude promovidos pela Paróquia, bem como sediar encontros dos pastores da região. A primeira professora desta escola, inaugurada em 1972, foi Marlene Rupf e desde o ano de 2009 a escola tem como professora Giselle Marques Mulinari, que iniciou sua docência como leiga, vindo a cursar faculdade de Pedagogia posteriormente.

Nesse percurso histórico, a EMUEF Califórnia sempre esteve localizada nas proximidades da igreja e no ano de 2013, durante o corte de uma árvore ao lado da escola, foi atingida pelos troncos que caíram e destruíram suas dependências. Situação essa que transferiu novamente o atendimento escolar para a antiga casa de retiros até o ano de 2018.

Figura 6 - Antiga casa de Retiros cedida para funcionamento da EMUEF Califórnia de 2013 a 2018



Fonte: Acervo pessoal da autora.

Segundo relatos obtidos por meio da roda de conversa no Grupo Focal, para solucionar a questão, a Prefeitura Municipal de Domingos Martins – ES, por meio da

Secretaria Municipal de Educação e Esporte, ofereceu como alternativa, a transferência dos alunos para uma escola mais próxima, na comunidade de São Miguel. Esta proposta foi rejeitada pela comunidade, que em um ato de resistência, suscitou movimentos para que os alunos permanecessem em Califórnia. Essa relação travada com a realidade não se esgotou na mera passividade. Freire (1988, p. 63) nos aponta que o homem, mediante aos desafios, cria e recria, discernindo-se vai lançando mão daquilo da sua própria temporalidade. Isso se confirma com as narrativas do Senhor Wanderley Wruck, pai de um dos alunos.

Para que a escola se erguesse teve muita conversa com a Prefeitura. Teve horas que a gente teve que bater o pé para pressionar [...] e a construção dela é uma grande conquista pra nós aqui. O ensino em geral é muito bom, mas se tiver uma estrutura melhor vai melhorar mais o ensino, que já é bem feito. Então né, nós junto com a professora e os alunos lutamos para que nossos filhos ficassem aqui (Narrativas do pai Wanderlei Wruck - Grupo Focal, Domingos Martins-ES, julho de 2018).

Outras narrativas no Grupo Focal também externaram que em 2017 ocorreram reuniões na comunidade, solicitadas pela Prefeitura com a proposição do funcionamento da EMUEF Califórnia em outra escola. A justificativa era de que não haveria recursos para construção de uma nova unidade escolar, entretanto, o posicionamento da comunidade contrário ao fechamento da escola não se alterou. A resistência ao fechamento se efetivou e com o apoio das famílias, alunos e conselho escolar, repercutiu em uma campanha nas redes sociais na busca de recursos e apoio para edificação da escola.

As imagens a seguir e o próprio movimento demonstram que a comunidade escolar – instigada pela professora – e seus sujeitos, ao se perceberem frente ao problema apresentado, resistiram às demandas políticas. Imbuídos dos seus direitos e da função social comunitária, enquanto intelectuais transformadores, os sujeitos desta escola transformaram o desafio em possibilidade. Giroux (1997, p. 162) nos propõe ver que as escolas são “locais econômicos, culturais e sociais que estão inextricavelmente atrelados às questões de poder e controle”.

Figura 7 - Alunos e representantes da comunidade escolar em campanha para a construção da escola



Fonte: Acervo da EMUEF Califórnia (2018).

Impulsionados pelo movimento, em 2017 ocorreu uma reunião no espaço escolar, que aproximou os representantes da escola, da comunidade, de pais/responsáveis e da Prefeitura na intenção de estabelecer parcerias para captação de recursos para obra da escola. Parceria esta que propiciou no início de 2018 sua construção.

A maneira pela qual os sujeitos se organizaram diante da proposta de fechamento da escola caracteriza o que Forquin (1993) chama da “cultura da escola”, isto é, a EMUEF Califórnia em interlocução com outros sujeitos, se constituiu pelo modo próprio em lidar com os aspectos sociais e políticos com a organização comunitária.

Figura 8 - Edificação da obra da EMUEF Califórnia em 30/08/2018



Fonte: Acervo pessoal da autora.

Por meio de narrativas, a professora expôs que os pais participam muito da vida escolar e ressaltou que “eles se envolvem nos eventos, nos movimentos em prol da escola, e também nas reuniões de pais. A participação das famílias é bem forte” (Narrativa da professora Giselle, Entrevista, Domingos Martins-ES, junho/2018). As questões apontadas pela professora se confirmaram com as falas do Grupo Focal ao revelar que a relação que a escola mantém com a comunidade, foi um dos aspectos importantes para a manutenção dela e dos alunos naquele espaço. O Sr Wanderlei Wruck destacou a importância da EMUEF Califórnia para a comunidade.

Eu acho a escola muito importante, porque desde que começou a comunidade aqui foi fundada uma escola para ensinar para o povo aqui né [...] e ela existe até hoje em dia, e essa escola tem muita coisa para contar. Teve um movimento que veio fechar a escola, mas os pais não aceitam não, porque essa escola é muito importante e eu creio que ela vai continuar. Minha mãe estudou nessa escola, meu tio estudou, e eu estudei, minha irmã também estudou, meu menino mais velho e agora meu filho mais novo estuda. Essa casa aqui onde a escola está é dos anos 50, 52 e foi fundada para ter aula particular para ensinar os membros da igreja e até hoje ela continua aqui pra ensinar tanta gente. Sabe, a Paróquia de Califórnia junto com a escola trabalhou e lutou pela educação e até hoje esse movimento existe, sabe. (Narrativas do pai Wanderlei Wruck no - Grupo Focal, Domingos Martins-ES, julho de 2018).

O relato do pai elucida as relações da cultura escolar que passaram de geração a geração e afirma novamente a importância desta escola na comunidade de Califórnia. Também apresenta os aspectos da cultura da escola, manifestadas nos ritos históricos e sociais comunitários que contribuem na constituição dos processos

educativos. Relações que demarcaram as especificidades que dão identidade a EMUEF Califórnia. E, nesse movimento de participação da comunidade escolar, Caldart nos ajuda a analisar que

A escola do campo tem que ser um lugar onde especialmente as crianças e os jovens possam sentir orgulho dessa origem e deste destino; não porque enganados sobre os problemas que existem no campo, mas porque dispostos e preparados para enfrentá-los, coletivamente (CALDART, 2002, p. 35).

Tomando essa concepção, verificamos que a Classe Multisseriada em Califórnia tem se constituído como espaço que possibilita à manifestação da comunidade nas dinâmicas políticas e sociais, instigando seus sujeitos a busca de seus direitos. Mas nesse campo investigativo, traremos elementos que se traduziram em potencialidades e tensionamentos das práticas cotidianas.

3.2 AS POTENCIALIDADES E TENSIONAMENTOS DA CULTURA ESCOLAR E A CULTURA DA ESCOLA NO CONTEXTO EDUCATIVO

Analisaremos as potencialidades e tensionamentos que se apresentam no contexto educativo, relacionados às relações da cultura escolar e cultura da escola, por meio das observações, entrevistas e roda de conversa, realizadas no cotidiano da EMUEF Califórnia.

3.2.1 Cultura escolar e cultura da escola: questões cotidianas da EMUEF Califórnia

Ao adentrarmos no interior de uma escola, torna-se fundamental entendermos sobre o que é o “cotidiano” que desejamos observar. Ao buscarmos o seu significado no dicionário Aurélio, o termo cotidiano vem do latim *quotidianus*, “diariamente”. O significado dicionarizado nos indica como adjetivo o cotidiano como algo “de todos os dias”, isto é, o que acontece diariamente. Em seu sentido metodológico, assim

como a etnografia, Geertz (1973) considera que estudar o cotidiano é fazer uma “descrição densa da cultura de um grupo”.

Não se desejou com o estudo *in loco* observar somente as rotinas diárias, mas compreender o cotidiano escolar como espaço e tempo de múltiplas situações imersas no processo do ensino-aprendizagem, que expressam as relações culturais e sociais. Não foi um estudo somente no cotidiano da escola, mas também sobre o cotidiano da escola, investigando o que constitui a vida escolar, suas especificidades e sua dinâmica da cultura escolar e da cultura da escola.

Sentimo-nos instigados em verificar como esse termo é compreendido na municipalidade, para tanto, buscamos referência no Documento Curricular da Educação Básica que nos revelou o olhar dos professores acerca do cotidiano das Classes Multisseriadas.

[...] são espaços que promovem aos estudantes o reconhecimento de suas identidades, ajudam a criar novas percepções de sua realidade, ampliam os níveis de organização comunitária e valorização dos saberes campesinos locais (DCEB, 2016, p. 126).

Podemos verificar que a fala dos professores indica vantagens em se trabalhar neste ambiente, entre elas a humanização do espaço escolar, bem como a intensificação das relações escola x família x comunidade.

Motivados pelas leituras, reflexões e diálogos que estabelecemos no decorrer deste estudo, fomos ao encontro do cotidiano da EMUEF Califórnia com o propósito de analisar as diferentes dimensões, dentre elas as práticas pedagógicas que se produzem. Para tanto, não tivemos apenas como foco a sala de aula, mas vários momentos³¹ vivenciados com os sujeitos. Nesse aspecto, Lüdke e André nos auxiliaram a pensar qual seria a nossa participação nesse processo, pois, “decidir qual o grau de envolvimento no trabalho de pesquisa não significa decidir simplesmente que a observação será ou não participante” (1986, p. 28). Podemos dizer que ora nos aproximamos do objeto de pesquisa, nos envolvendo com os movimentos que a escola realizou, ora nos distanciamos para não “provocar muitas alterações no comportamento do grupo observado” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 29).

³¹ Referimos-nos a participação em momentos diversos como: Festa da Família, Operação Estrada Limpa, Jornada Pedagógica, Caminhada Ecológica, Visita a Casa do Papai Noel, Plantio de árvores, observações das aulas e recreio, roda de conversa, entrevistas e diálogos com a comunidade escolar.

Enfatizamos que o nosso olhar se voltou para as diversas situações que se apresentaram nesta escola, todavia, as observações se deram a partir do trabalho pedagógico da professora dos anos iniciais Giselle Marques Mulinari, levando em consideração suas experiências na Classe Multisseriada, bem como pela disponibilidade de 25h/semanais, o que nos possibilitou uma interação mais aproximada. No entanto, esse fato não nos impediu de ter percepções sobre as demais disciplinas de Arte, Pomerano e Educação Física

O primeiro contato com o cotidiano da EMUEF Califórnia e seus sujeitos ocorreu no dia 22 de junho de 2018, que com autorização prévia da SECEDU, da pedagoga Gilla Seibel e da professora Giselle Marques Mulinari, adentramos a sala de aula para a apresentação dos objetivos dos estudos *in loco* aos alunos. Foi grande a satisfação! A receptividade carinhosa de todos os sujeitos que ali encontramos foi algo que nos impulsionou e motivou, tornando o estudo agradável. Os muitos sujeitos: alunos, professores, servente, pedagoga e demais profissionais que estiveram presentes na escola nos proporcionaram momentos de interlocução, diálogos e aprendizados em todos os encontros que ocorreram até dezembro de 2018.

Esses encontros se deram de maneira direta e indireta com os profissionais que atenderam a EMUEF Califórnia no decorrer dos nossos estudos, conforme Quadro 5.

Quadro 5 - Profissionais que atenderam a EMUEF Califórnia em 2018

Nº	Nome	Função	Turma Disciplina	Carga horária semanal
01	Giselle Marques Mulinari	Professora	Anos Iniciais do EF	25h
02	Janaína Libardi de S. Nickel	Professora	Educação Infantil	25h
03	Juliete Risse	Professora	Educação Infantil	25h
04	Gilla Seibel	Pedagoga	Educação Infantil e anos Iniciais do EF	5h
05	Rudney Boning	Professor	Educação Física	5h
06	Erenilza Raasch Lutzke	Professora	Língua Pomerana	3h
07	Flaviane Geraldo	Professora	Arte	3h
08	Maria Anita M. Gaiotti Maioli	Auxiliar de serviços Gerais: Servente	Educação Infantil e anos Iniciais do EF	40h
09	Mônica Thiengo Lyrio	Auxiliar do transporte	Educação Infantil e anos Iniciais do EF	40h
10	Waldei Nilo Coutinho	Motorista do transporte Escolar	Educação Infantil e anos Iniciais do EF	50h

Fonte: Elaboração própria.

Algumas mudanças no quadro dos profissionais da EMUEF Califórnia ocorreram no decorrer do ano letivo. As professoras de Língua Pomerana (Erenilza) e da educação Infantil (Janaína), em meados do ano afastaram-se para licença maternidade. Desta forma, a professora Juliete Risse veio de outro município para morar na comunidade e assumir a turma da Educação Infantil.

Devido à falta de professor que dominasse a Língua Pomerana, a disciplina foi substituída por Arte. Verificamos que esse aspecto foi prejudicial, uma vez que a maioria dos alunos falava em Pomerano, interagem muito com o conhecimento das aulas, e a ruptura convergiu para o predomínio de uma só língua, o que pode ter comprometido o dialeto da cultura entre os alunos.

3.2.2 A organização da classe: a dinâmica e a mediação do processo ensino-aprendizagem

Ao chegarmos à EMUEF Califórnia, no dia 22 junho de 2018, ficamos surpresos e encantados com a organização das turmas. Estavam juntos na mesma sala os alunos do Ensino Fundamental e da Educação Infantil. Observamos atentamente as discussões que as professoras Giselle Marques Mulinari e Janaína Libardi de Sousa Nickel faziam com os alunos e o porquê de estarem reunidos em uma mesma sala.

O propósito das professoras foi discutir sobre o tema de estudo “Consciência Ambiental: reduza, reutilize, recicle. Faça a sua parte!”. Tema planejado com as duas turmas, partindo das discussões que decorreram dos problemas ambientais diagnosticados na comunidade local e proximidades a partir do diagnóstico realizado com as famílias. As professoras dialogaram sobre as ações que fundamentavam a temática em questão. Uma das atividades do dia foi a de realizar um “Amigo Planta”, que consistiu na troca de uma muda entre os colegas, porém, um aluno faltou e em sua consideração, os demais resolveram fazer a atividade na segunda-feira, dia 25/06. Atitude essa que caracterizou atitudes de respeito e colaboração vivenciados na cultura dessa escola. Percebemos nesse movimento que “ensinar não se esgota no “tratamento” do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível” (FREIRE, 2011, p. 28).

Neste dia, a aula teve início com a história “Não afunde no lixo”, contada pela professora Giselle. As discussões com ambas as turmas deram ênfase aos problemas com o lixo no meio ambiente, especificamente na comunidade. A professora Janaína disse que o lixo molhado (cascas de alimentos) pode ser colocado nas plantas e servir de composto para a terra. Os alunos participaram ativamente das discussões dizendo

Em casa a gente aproveita o lixo (aluno A).

Os restos de alimentos, a mamãe dá para os animais e a casca da batata coloca nas plantas da horta (aluno B).

Meu pai não joga o lixo no chão, nem no rio. Ele ensacola o lixo para o caminhão da prefeitura pegar (aluno C).

As narrativas dos alunos evidenciaram como as famílias lidam com o lixo em suas casas e diante dos relatos, as professoras lembraram que o lixo seco é recolhido todas as sextas-feiras na comunidade, porém, um deles destacou o cuidado em armazená-lo, pois cães e gatos rasgavam as sacolas espalhando os detritos.

Figura 9 - Aula realizada conjuntamente com as turmas da Educação Infantil e Anos Iniciais



Fonte: Acervo pessoal da autora.

A forma como as professoras organizaram a conversa evidenciou o que Forquin (1993) denominou de “mundo social” da escola que se manifestou no espaço escolar e nas atividades realizadas a partir da questão ambiental. A preocupação com o meio ambiente ultrapassou os limites da sala de aula e abrangeu a relação social comunitária. Conforme Oliveira

Todo conhecimento teórico, toda aprendizagem, por mais precisa e de vigor científico que seja, quando desvinculada da prática, acaba por transformar-se em puro verbalismo que a nada conduz (OLIVEIRA, 1989, p. 21).

A interação do conhecimento possibilitou a proposta de trabalho que visou interferir, pela prática, o despertar da consciência do aluno, levando-o a modificar-se substancialmente. Este fato foi constatado ao observarmos a mediação do conhecimento teórico, que tinha uma rigorosidade científica e metódica orientada pela perspectiva freiriana e estiveram vinculadas as experiências cotidianas da comunidade escolar.

As professoras lembraram as ações realizadas nas semanas anteriores: Visita a fábrica de biscoitos Kebis onde conheceram a proposta de reflorestamento e os princípios ambientais, e a palestra no Instituto Kautsky voltada ao reaproveitamento do lixo, reflorestamento e cuidados com o ambiente. A euforia tomou conta da sala, pois ao rememorem os fatos, os alunos falavam com entusiasmo da participação e conhecimentos vivenciados nas visitas pedagógicas.

Brandão (2006) nos auxilia a ver que o mundo escolar não deve estar desvinculado do mundo cultural, do mundo do trabalho, uma vez que, a escola carece de abranger o universo criado pelo homem, do qual ele faz parte. Essa relação se estabeleceu no cotidiano das atividades pedagógicas na escola observada, provocando uma proximidade dos conhecimentos didatizados com os aspectos sociais e culturais.

Após diálogos com as turmas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, as professoras consensuaram as demais ações do dia: caminhada ecológica, visando observar como está o entorno da escola, recolhimento do lixo, produção imagética do contexto observado e produção textual. As orientações, diálogos e consenso das atividades realizadas foi um dos elementos que marcaram as práticas do processo escolar na EMUEF Califórnia.

Quando questionamos a professora Giselle sobre realizar atividades em conjunto com a turma da Educação Infantil, ela disse que

Quando fazemos as atividades em conjunto há uma integração muito grande e o desenvolvimento é muito melhor, pois um compartilha o conhecimento com outro. Há momentos que realizamos atividades reunidas porque em algumas situações planejamos ações conjuntas, levando em consideração os temas de estudos (Narrativas da professora Giselle - Entrevista, Domingos Martins-ES, junho de 2018).

Esse aspecto nos chamou atenção e nos levou a entender que além da multisseriação presente nos anos iniciais, há momentos na escola que ocorre a “multi” interação dos conhecimentos em interlocução entre os alunos da educação Infantil e anos iniciais.

Mesmo com as duas turmas juntas, mas com o foco nos anos iniciais, observamos que o relacionamento da professora com os alunos era cordial e dialógico. Concebemos que, a proposta de estabelecer o diálogo com os alunos para o entendimento do contexto proporcionou melhor interação e compreensão dos conhecimentos e no reconhecimento da transformação da realidade. Aspectos que dão evidência a cultura dessa escola. Tal concepção se ancora na Pedagogia da Esperança de Freire (1992) que reconhece a perspectiva dialógica como propulsora das relações, sendo que o aprendizado nessa dimensão reflete a realidade.

Estabelecidos os combinados, as turmas saíram em caminhada no entorno da comunidade e proximidades da escola para observação e recolhimento do lixo. Os alunos apontaram várias questões: o espaço adequado suspenso para depositar o lixo; lixos jogados inadequadamente; falta de lixeira no ponto de ônibus da comunidade, entre outras questões. Ao retornarem à escola, analisaram a quantidade de lixo recolhido e fizeram algumas observações:

Nossa professora! É muito lixo que pegamos para um espaço tão pequeno (aluno D).

Tem gente que joga lixo no chão e não pode né? (aluno E).

Eu vi lixo próximo na cachoeira lá no ponto de ônibus. Pode ir para a água esse lixo (aluno F).

Eu vi na TV as ruas cheias de água na cidade, porque lá tem muito lixo jogado na rua e entope tudo (aluno G).

A gente não queima, nem enterra mais o lixo. Falaram que tem que mandar no caminhão de lixo da prefeitura (aluno H).

Minha mãe bota fogo nos lixos lá em casa, e isso dá tanta fumaça (aluno I).

Verificamos que os alunos tiveram a percepção dos problemas ambientais comunitários. Os relatos nos apontam que culturalmente há formas diferenciadas de lidar com o mesmo problema, nesse caso, o lixo, que foram problematizadas pelas professoras após narrativas dos alunos. Isso nos aponta que somos produzidos de culturas diversas, de diferentes modos de lidar com as expressões simbólicas e não simbólicas (BRANDÃO, 1985).

Figura 10 - Alunos da Educação Infantil e Anos Iniciais em caminhada ecológica na comunidade de Califórnia



Fonte: Acervo pessoal da autora.

Partindo desse contexto e levando em consideração a função da escola, preparar os sujeitos para a vida cultural, não significa, dotá-los de várias informações, mas, sobretudo, proporcionar no debate as diversas relações e concepções de mundo/sociedade. Podemos dizer que a proposta de atividades apresentada pelas professoras se ancoraram na ação transformadora, isto é, fundada na cultura da escola que problematizou a teoria pela prática educativa e, como destaca Forquin (1993), como elementos da cultura que se intersectam no espaço escolar.

Após o recreio, as turmas ficaram em suas respectivas salas e as percepções dos alunos deram aporte à produção textual. A professora Giselle organizou-os em 4 (quatro) grupos de trabalho, sendo os 3 (três) alunos do 1º ano reunidos em um só grupo, visando intervenções mais pontuais no processo de consolidação da leitura e escrita, sendo os demais, constituídos por diferentes séries/anos e idades. A proposta foi à construção coletiva de um texto, a partir das observações que fizeram na caminhada ecológica e das discussões em sala de aula. Cada grupo foi organizado tendo um aluno responsável por redigir e os demais colaboravam oralmente na produção textual. A professora passava nos grupos para interagir, mediar as discussões e orientar as produções. Os textos produzidos coletivamente foram lidos pelos alunos, para todos da turma e posteriormente, cada um fez a transcrição da produção coletiva do grupo para o caderno.

Percebemos que a educação problematizadora defendida por Freire (1988), esteve latente nas relações pedagógicas nesse primeiro contato e buscou-se a superação da educação bancária pela valorização da expressão do conhecimento cotidiano dos alunos. Destacamos que o conhecimento científico esteve presente nas discussões e mediações da professora.

Nos momentos diversos imersos na EMUEF Califórnia, no que tange a metodologia de ensino, observamos que dependendo da atividade realizada, a professora Giselle propunha mudanças na forma de organização da turma. Quanto ao aspecto visual, a sala de aula, apesar de ser pequena e ter muito mobiliário, era bastante organizada e colorida, repleta de trabalhos, desenhos e atividades produzidas pelos alunos.

Interessou-nos verificar se por meio do fazer pedagógico da professora se aplicou a seriação, pois de modo geral, a cultura escolar da Classe Multisseriada como nos apresenta Hage (2005), se materializa da seriação no território campesino. E, durante as observações, diferentes estratégias e metodologias de organização dos alunos se apresentaram na EMUEF Califórnia e nos indicaram que apesar da heterogeneidade, a professora Giselle encontrava formas diversificadas de lidar com o processo ensino-aprendizagem. Podemos citar os movimentos observados.

Organização A: alunos organizados em grupos, sem levar em consideração o ano escolar que estão. Geralmente segundo a professora, essa organização se dá para produção textual coletiva ou para qualquer produção que parta de um contexto ou conhecimento discutido com todos na classe.

Figura 11 - Organização dos alunos em grupos sob mediação da professora



Fonte: Acervo pessoal da autora.

Organização B: alunos dispostos em forma de U, sendo o conhecimento com a mesma temática, entretanto, as atividades organizadas levaram em consideração os diferentes níveis de conhecimento, isto é, em multiníveis³². Essa organização é uma característica da Classe Multisseriada, visando facilitar a mediação do professor com todos os alunos.

Nos diversos momentos que chegamos a EMUEF Califórnia, a organização dos alunos em U foi a que mais se apresentou em nossas observações. A professora relatou que essa disposição não fragmenta os anos escolares que tem na sala de aula, e facilita a mediação com os alunos na realização das atividades.

Figura 12 - Organização dos alunos na Classe forma de U



Fonte: Acervo pessoal da autora.

Organização C: os alunos reunidos partindo da proximidade de apropriação do conhecimento, porém, nem sempre essa organização se dava por ano escolar. Ela se presenciava quando era proposta a realização de trabalhos em grupos. A professora solicitava que fizessem grupos, porém, nesses casos, a mediação com os alunos do 1º ano geralmente era separada, pois precisavam de intervenção mais aprofundada para a escrita, a leitura, a interpretação e outras relações voltadas ao processo de alfabetização.

³² Refere-se à condução das temáticas com atividades de diferentes níveis de conhecimento, atendendo a heterogeneidade da classe e sua diversidade cultural e de aprendizagem.

Figura 13 - Organização dos alunos em grupos constituído de diferentes anos escolares



Fonte: Acervo pessoal da autora.

Organização D: as turmas da educação infantil e anos iniciais reuniam-se em momentos pontuais, para debater conhecimentos em comum, que partiam do planejamento anual e dos temas de estudos.

Figura 14 – Classe Multisseriada com a organização coletiva dos alunos da Educação Infantil e Anos Iniciais



Fonte: Acervo pessoal da autora.

Organização E: alunos separados por ano escolar. Essa organização geralmente se deu em alguns momentos avaliativos (provas trimestrais), todavia, a professora relatou que além da avaliação pontual, também utilizava o portfólio para todos os alunos.

Figura 15 - Classe Multisseriada com a organização dos alunos por ano escolar



Fonte: Acervo pessoal da autora.

Nesse caso, a cultura escolar expressada pelos planos institucionalizados³³ prevê a avaliação dos alunos de 1º e 2º anos por meio de portfólios e fichas descritivas, sendo que os alunos de 3º, 4º e 5º anos avaliados com instrumentos para verificar o conhecimento por meio de avaliações quantitativas (provas com atribuição de notas). Entretanto, mesmo com a institucionalização das provas trimestrais, a professora Giselle destacou que o portfólio e os registros descritivos foram elementos avaliativos que adotou para toda a Classe, levando em consideração que eles propiciam conhecer processualmente o desenvolvimento escolar dos alunos. Segundo a professora, as atividades pedagógicas cotidianas e as observações na ficha individual dos alunos são fundamentais para avaliá-los, e estas ferramentas são suficientes para saber do processo de ensino e aprendizagem de cada sujeito na sala de aula, não precisando desta forma, a aplicação da prova trimestral.

Observou-se que a forma de organização dos alunos no cotidiano escolar da EMUEF Califórnia voltado às práticas pedagógicas se traduziu na interlocução do conhecimento sem a fragmentação das séries, isto é, a professora estabeleceu sua ação pedagógica levando em consideração a heterogeneidade da Classe – saberes, experiências culturais, históricas e sociais – que expressou às diversas dimensões de conhecimento dos sujeitos. A metodologia utilizada pela professora não tratava os anos escolares isolados e, tentava romper com as atividades fragmentadas e desconexas da realidade sócio-cultural comunitária.

³³ Resolução 3777/2014 do CEE do Espírito Santo e Regimento Comum da Rede Municipal de Ensino de Domingos Martins que tratam da Avaliação do Rendimento Escolar dos alunos.

Forquin (1993) nos possibilitou perceber que a mediação da professora visou promover o sentido da aprendizagem aos alunos, transcendendo e reinventando o um modo próprio de praticar os conhecimentos que chegam didatizados, rotinizados advindos da cultura escolar. Deflagrou-se que sua ação pedagógica aflorou nos alunos a curiosidade para aprender e construir o conhecimento, instigando-os ao diálogo e a observação. Imunizando-se da educação bancária criticada por Freire.

Ao observarmos a prática da professora Giselle, destacamos que mesmo com a diversidade da turma, conseguia mediar com dinamismo o processo ensino-aprendizagem. Demonstrava gostar da profissão e de trabalhar com a Classe Multisseriada, apesar de admitir desafios³⁴ em face da falta de estrutura para lidar com os todos os processos escolares. De modo geral, a professora interagiu muito com a comunidade, com os profissionais da escola, com seus alunos e com a turma da Educação Infantil. Demonstrou capacidade de reflexão crítica e pedagógica para lidar com a heterogeneidade de alunos e situações concernentes a sua função.

Na complementação dos estudos, aplicamos no final de novembro um questionário (apêndice E) para a professora, com a intenção de triangular os dados com as nossas observações. Em uma das perguntas desejamos saber quais motivações a levaram trabalhar com a Classe Multisseriada. Ela elucidou que,

O meu primeiro trabalho foi numa escola multisseriada. Muitos foram os desafios, mas junto deles vem a recompensa. O apoio da comunidade, família são as primeiras motivações que me levam a trabalhar nesse ambiente. Desenvolver esse trabalho na escola multisseriada tem sido muito gratificante, pois através dele tenho recebido recompensas múltiplas retratadas em cada sorriso e olhar transmitidos a mim como resultado da satisfação de estar fazendo algo voltado para a valorização do meio em que eles vivem, desenvolvendo seus potenciais e reafirmando meu importante papel de mediadora dessa construção de saberes, por meio da qual sem dúvida, a minha prática é cada dia aprimorada e enriquecida. (Narrativa da professora Giselle - Questionário, Domingos Martins-ES, novembro de 2018).

Observou-se que ela tem se identificado com o trabalho realizado com a Classe Multisseriada e como dispõe Giroux (1997) se reconhece como “intelectual transformadora”, contribuindo efetivamente para o fomento da capacidade crítica da comunidade escolar que atua.

³⁴ Narrou alguns desafios como: o preenchimento da pauta eletrônica, ausência de internet (nem sempre funcionava), livro didático com conhecimentos superficiais dissociado da realidade social escolar, sem espaço físico para planejamento das atividades.

Nesse aspecto, compreendemos que na EMUEF Califórnia se produziu uma cultura própria de lidar com organização dos alunos, na mediação dos processos escolares. Nossos estudos nos apontaram outros elementos marcantes que caracterizaram essa escola, dentre eles, a heterogeneidade, a interdisciplinaridade e as práticas colaborativas como estruturantes da pedagogia que se produz na Classe Multisseriada.

3.2.3 Heterogeneidade, interdisciplinaridade e práticas colaborativas: característica marcantes presentes na Classe Multisseriada

No movimento de visualizar as várias características que constituem a cultura escolar, encontramos com momentos vividos cotidianamente na EMUEF Califórnia. Ao analisarmos as atividades realizadas de junho até dezembro de 2018, vários aspectos que caracterizaram a Classe Multisseriada se apresentaram. Uma delas foi a prática colaborativa.

Nos vários momentos de observações e registros, a colaboração entre os profissionais, comunidade e os alunos foi percebida. Entre os alunos, os gestos, as atitudes, o empréstimo espontâneo dos materiais escolares, as brincadeiras, o suporte entre o ensino fundamental e a educação infantil, a ajuda entre os colegas para a realização das atividades e a própria organização da Classe e metodologia pedagógica se constituíram em ações colaborativas.

Dentre as diversas atividades realizadas, destacamos uma que consideramos pertinente em nosso processo de reflexão e corrobora com as nossas percepções sobre a cooperação. A professora solicitou o auxílio dos alunos para com os colegas durante a realização de uma atividade, que consistia em escrita e produção de cartazes sobre a reciclagem do lixo. Orientou-os quanto a forma do auxílio ao colega, para que esta não se restringisse a “respostas prontas” de um ao outro.

Figura 16 - Atividade com práticas colaborativas



Fonte: Acervo pessoal da autora.

Nesse contexto, a intervenção dos alunos, ao auxiliar os demais colegas reproduziu, de certo modo, a condução da professora. Isso demonstrou que, para a realização das tarefas e compreensão dos conhecimentos, o trabalho colaborativo foi primordial, haja vista que, um auxiliou e complementou a compreensão do outro. Vygotsky (2007, p. 119/120) nos ajuda a compreender que é por meio da mediação do outro que nos apropriamos dos conhecimentos e saberes culturais e que, a interação e a troca de informações contribuem para o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos. Assim, tanto a professora, quanto os alunos estiveram em permanente processo de formação. Isso nos levou a constatar que, no cotidiano da EMUEF Califórnia a diversidade de idades, de conhecimentos, de interesses, de culturas e de outros aspectos - propiciou uma interação formativa, pois entre esses sujeitos ocorreu um processo constante de troca de conhecimentos.

Mas, realizar toda essa mediação é desafiante? Questionamos a professora quanto aos desafios do trabalho pedagógico, levando em consideração toda a heterogeneidade existente na Classe, ela ressaltou que,

Vejo que os desafios e dificuldades numa escola multisseriada acontecem devido aos olhares, que às vezes, não são bem direcionados a essas escolas. São poucos que nos apoiam e acreditam que é possível sim ter um ensino de qualidade numa escola estruturada dessa maneira. No que diz respeito ao trabalho desenvolvido faltam alguns recursos que poderiam enriquecer mais as nossas aulas. (Narrativa da professora Giselle - Questionário, Domingos Martins-ES, novembro de 2018).

A fala da professora é bastante provocadora, pois, esperávamos uma lista de desafios das questões didático-pedagógicas, contudo, como podemos perceber, a professora apontou que as maiores dificuldades se ancoram no olhar externo daqueles que não tem conhecimento sobre o funcionamento de uma Classe Multisseriada, considerando o ensino e a sua estrutura inferior àquela ofertada por uma escola seriada. Por outro lado, a professora apresentou as possibilidades pedagógicas, dizendo que,

O trabalho é enriquecido a partir do momento que desenvolvo os temas de estudos que vem a encontro da realidade dos estudantes. Tenho o apoio e participação da família, desde a escolha dos temas até todo o desenvolvimento. Temos a comunidade e família como parceiras, os estudantes de outros anos nos auxiliam como monitores nas turmas dos primeiros anos, os estudantes estão conectados as nossas falas e de colegas de anos posteriores fazendo com que aprendam juntos mesmo não sendo algo que está na proposta deles. São muitas as possibilidades. (Narrativa da professora Giselle - Questionário, Domingos Martins-ES, novembro de 2018).

A narrativa da professora nos expõe que a relação colaborativa que estabelece em sala de aula e com a comunidade escolar, contribuiu diretamente para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, sendo fundamental para estabelecer o diálogo entre as culturas do Campo, como prática da interculturalidade e do fortalecimento de lutas coletivas por direitos sociais.

Ao buscarmos compreensão sobre a interação do processo de ensino e aprendizagem que ocorreu entre os alunos, entendemos que,

A heterogeneidade, característica sempre presente nas classes multisseriadas, ganha força, quando o professor a compreende como fator importante para as interações de aprendizagem nesse contexto. A mesma informação posta à disposição de todos, com a mesma linguagem e no mesmo momento, será assimilada de maneiras distintas pelos diversos sujeitos [...] demandando ações que exigem interação contínua dos alunos entre si e com o professor (FREITAS, GONÇALVES, 2005, p. 10).

De fato, a heterogeneidade é inerente ao processo educativo que se efetiva na múltipla série, elemento norteador segundo Hage (2010).

As escolas do campo, que em sua grande maioria se organizam sob a multisseriação, são espaços marcados predominantemente pela heterogeneidade ao reunir grupos com diferenças de sexo, de idade, de interesses, de domínio de conhecimentos, de nível de aproveitamento, etc. (HAGE, 2010, p. 410).

Nesses aspectos, ao observar os alunos na EMUEF Califórnia, verificamos que o fator “heterogeneidade” é por vezes desafiador, entretanto, os diálogos com a

professora Giselle e os registros no diário de campo apresentaram muitas possibilidades.

Ao observar os alunos durante o intervalo do recreio, a heterogeneidade de idades não foi elemento para distanciar as turmas da educação infantil e do ensino fundamental nas atividades pedagógicas e nos momentos de brincadeiras. Ao contrário, estavam sempre juntos, interagindo uns com os outros.

Figura 17 - Práticas interativas no intervalo do recreio entre as alunas da Educação Infantil e Anos Iniciais



Fonte: Acervo pessoal da autora.

Isso nos possibilitou observar que a forma de organização da Classe Multisseriada humaniza as relações dos sujeitos que nela estão visto que, tanto os valores individuais e coletivos são valorizados.

A heterogeneidade na EMUEF Califórnia - característica dessa cultura escolar - tem levado a professora desenvolver o seu planejamento curricular desprezado das indicações do livro didático, evitando a imposição desse manual nas atividades pedagógicas. Sobre esse aspecto, ela nos disse que

O livro didático para mim serve apenas como mais um apoio, porém o livro que é oferecido às escolas do campo não condiz com a nossa realidade, além de não ir ao encontro do nosso currículo. Como trabalho com temas de estudos, preciso de materiais que me ajudem a trabalhar conforme a realidade dos meus estudantes. (Narrativa da professora Giselle - Questionário, Domingos Martins-ES, novembro de 2018).

A elaboração do plano de ensino, das atividades pedagógicas, das avaliações, bem como das estratégias metodológicas levou em consideração o trabalho

interdisciplinar. A potência desse processo está justamente na diversidade de conhecimentos existente nesses espaços.

Observamos que além da cooperação, da heterogeneidade, outro elemento pedagógico característico nesta Classe, que retratou sua cultura foi a interdisciplinaridade. Esse elemento visou estabelecer o diálogo entre os componentes curriculares e entre o contexto vivido, levando em consideração o planejamento por temas de estudos. Segundo Schubert e Foerste (2009, p. 49),

A interdisciplinaridade pode ser compreendida como o nível de colaboração entre as diversas disciplinas ou entre os diversos setores heterogêneos de uma mesma ciência que conduz as interações propriamente ditas, ou seja, uma certa reciprocidade nos intercâmbios, de tal forma que, no final do processo interativo, cada disciplina saia enriquecida.

A compreensão aqui assumida nos permite ver que, a heterogeneidade e os processos interdisciplinares nas práticas desenvolvidas, apresentaram dificuldades, entretanto, a roda de conversa no GF, os dados do questionário e as nossas observações demonstraram um percentual maior de potencialidades para lidar com a pedagogia da Classe Multisseriada. Assim, buscamos elementos no Documento Curricular da Educação Básica de Domingos Martins, para saber se ele foi utilizado como referência para potencializar a prática e possibilitar a inserção da cultura local.

3.2.4 O currículo como referência da cultura local

A partir do contato direto com a escola, com a comunidade, com os alunos e com toda a comunidade escolar, evidenciou-se a importância da professora Giselle para aquele grupo de alunos, levando em consideração a dinamicidade pedagógica, a mediação dos conhecimentos, o envolvimento com a comunidade escolar, a inserção das experiências culturais, entre outros aspectos. No que diz respeito às referências que a professora utilizava para planejar as suas aulas, ela elucidou em entrevista que “a ação pedagógica, quer dizer o meu planejamento, está ancorado no Documento Curricular da Educação Básica e busco relacionar os conhecimentos prescritos com a vivência dos alunos”.

Esse contexto impulsionou a busca de elementos que fundamentem essa dinâmica descrita, e o referido Documento nos apresenta que

[...] discorreremos as nossas proposições com base na perspectiva teórica sócio-histórica-cultural e na visão de que o ser humano é produtor de histórias em diferentes e diversos espaços tempos sociais e culturais. O ser humano se constitui nas relações sociais mediadas por elementos culturais, ou seja, a aprendizagem ocorre no lócus das interlocuções dos indivíduos com o espaço tempo social, histórico e cultural em que vivem. (DCEB, 2016, p. 21).

Como podemos ver, foi a partir das dimensões explícitas que visualizamos os princípios que circunstanciam a pedagogia que se estabelece no cotidiano da EMUEF Califórnia. Todavia, a professora destacou que,

A organização dos conhecimentos para as escolas multisseriadas acaba dificultando um pouco, pois temos 5 turmas. Ela precisaria acontecer de forma que conseguíssemos ter acesso aos conhecimentos de todas as áreas juntas, pois como trabalhamos de forma interdisciplinar ficaria mais prático o nosso trabalho. (Narrativa da professora Giselle - Questionário, Domingos Martins-ES, novembro de 2018).

A narrativa nos expõe que há tensionamentos entre os conhecimentos prescritivos contidos nos planos institucionalizados³⁵ e a especificidade que a Classe Multisseriada requer. Observamos que a cultura da escola, didatizada, institucionalizada conflitou com a cultura escolar, a partir da sua dinâmica própria de pensar o trabalho pedagógico. Segundo Forquin (1993), os desafios e conflitos emergem porque, nem sempre os conhecimentos curriculares dizem respeito à realidade de quem aprende e de quem ensina.

No campo educativo, Moreira e Candau (2003, p. 160) nos questionam “quem define os aspectos da cultura, das diferenças culturais que devem fazer parte dos conteúdos escolares?” Elementos culturais que comportam a diversidade que precisam estar “dentro da escola” como parte complementar das relações interpessoais e pedagógicas. Foi esse caminho que encontramos as ações educativas concebidas na prática da EMUEF Califórnia.

Em busca de respostas para tal indagação, o Documento Curricular nos aponta os pressupostos, que primam por uma educação que leve em conta os sujeitos e os diversos territórios em que se situam. Daí discorre suas [...] proposições com base na perspectiva teórica sócio-histórica-cultural e na visão de que o ser humano é produtor de histórias em diferentes e diversos espaços tempos sociais e culturais. (DCEB, 2016, p. 21). Está proposto que o processo de produção, apropriação e

³⁵ Como planos institucionalizados citamos: o Regimento Comum da Rede Municipal de Ensino de Domingos Martins; o Documento Curricular da Educação Básica de Domingos Martins, O Programa de Alfabetização do Espírito Santo – PAES, Base Nacional Comum, o diário digital.

objetivação de conhecimentos seja pautado na referida perspectiva, porque objetiva o processo educativo a partir das dimensões sociais, históricas e culturais. No documento, os profissionais da educação justificam que essa discussão se deu porque,

A perspectiva sócio-histórica-cultural nos desafia a compreender o sujeito, sob três dimensões: social, histórica e cultural.

A dimensão social demarca as questões das relações humanas, pois somos seres situados no mundo e com o mundo, inseridos nos contextos sociais.

A histórica nos situa em como chegamos até aqui, os diversos momentos e épocas que marcaram a humanidade e a nossa historicidade, bem como, as influências do tempo sobre o humano, sobre a natureza, e sobre as práticas sociais e culturais.

E a dimensão cultural valoriza toda a produção humana em diferentes contextos observando tais influências na temporalidade. De acordo com o pensamento freiriano, o homem cria a cultura na medida em que se integra nas condições de seu contexto de vida. (DCEB, 2016, p. 27).

Ao questionarmos a professora Giselle sobre tais características contidas no Documento, diz que ele instiga a vivenciar práticas emancipadoras, tendo em vista a sua dimensão dialógica e contextualizada.

O Documento traz como objetivo, assegurar por meio do diálogo a constituição de sujeitos históricos, sociais e culturais. Relações essas, perceptíveis nas práticas da escola EMUEF Califórnia, que levou em consideração os diferentes saberes que, mediados pedagogicamente, promoveram outros modos de objetivar os conhecimentos agregando o cotidiano social e cultural.

Tal perspectiva contida no Documento Curricular e no fazer pedagógico da Classe pesquisada dialoga com os ideais de Freire, que defende o desenvolvimento de uma cultura integradora a partir “das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão vai ele dinamizando o seu mundo” (FREIRE, 1983, p. 43). Também dialoga com os pressupostos de Candau que visa favorecer os processos de empoderamento, potencializando o que cada pessoa tem, para que possa ser sujeito da sua vida (2018, p. 234).

Essa relação nos direciona para a proposta de trabalho com os Temas de Estudos, que se manifestou no processo de ensino aprendizagem na EMUEF Califórnia, assim buscamos elementos que motivaram essa dinâmica pedagógica em seu cotidiano escolar.

3.2.5 Os temas de estudos como prática da cultura da escola

A proposta de trabalho pedagógico, por meio de temas de estudos para a Classe Multisseriada em Domingos Martins-ES já estava prevista na Proposta Pedagógica de 1999, tendo como embasamento metodológico:

O trabalho interdisciplinar, a partir do eixo norteador **Meio Ambiente**, temas e subtemas que enfocam a pessoa inserida no seu meio. Caracteriza-se por uma metodologia centrada no diálogo, na participação coletiva e no cooperativismo. Através do estudo de temas da realidade, os conteúdos serão relacionados de forma interdisciplinar, proporcionando aos educandos da Educação Infantil à 4ª série e Educação de Jovens e Adultos a apropriação de instrumentos de comunicação e de conteúdos culturais básicos para que entendam 'a sociedade em que vivem e possam transformá-la. (Proposta Pedagógica da Rede Municipal de Ensino de Domingos Martins, 1999, p. 10).

Partindo desse princípio, bem como da abertura proporcionada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/96, o município de Domingos Martins-ES apresentou em 1999, como proposta curricular, o trabalho com o **Tema Gerador**, incluindo conteúdos e metodologias específicas à realidade dos alunos, que a priori se aplicou as Classes Multisseriadas e num contexto posterior, para as demais instituições no Município. Ao buscarmos compreender os motivos que levaram a construção de uma proposta dessa grandeza, ela nos apresenta que eram objetivos

[...] tornar o processo ensino-aprendizagem mais dinâmico, cooperativo e com real valor à vida familiar e comunitária, bem como promover a preservação da biodiversidade e o desenvolvimento sustentável, a proposta de estudos com **temas** transformou-se em **Projeto Interdisciplinar**, com aperfeiçoamento em todas as áreas do conhecimento. (Proposta Pedagógica de 1999, p. 15).

Ao analisarmos os objetivos da Proposta Pedagógica (1999) e do atual Documento Curricular da Educação Básica (2016), observamos que se baseiam no diagnóstico da realidade educacional nas escolas municipais de Domingos Martins-ES, no sentido de promover o aperfeiçoamento do processo ensino-aprendizagem a partir do tema gerador. Tal questão demonstra que o trabalho com o tema gerador foi intensificado ao longo dos anos, ganhando força nas discussões com os professores emergindo durante a elaboração do Documento Curricular a partir de 2014.

Com sua elaboração, buscou-se pensar em uma proposta pedagógica que dialogasse com o que já estava sendo realizado, porém, o trabalho com os temas sofreu alterações, uma vez que, a partir do novo Documento, passou a denominar-

se **Temas de Estudos** e as temáticas passaram a não ser mais fixas, uma vez que, cada escola, a partir de suas necessidades, especificidades e problemática passou a escolher com a comunidade escolar a cada ano letivo suas temáticas de discussão.

O trabalho com temas de estudos consiste em organizar o planejamento anual do processo ensino-aprendizagem, priorizando a realização de um diagnóstico que envolva toda a comunidade escolar. Nesse planejamento, é pertinente que se “identifique as temáticas relevantes e, leve em consideração o contexto em que a escola está inserida, fazendo a interlocução dos conhecimentos cotidianos e científicos” (DCEB, 2016, p. 141). Em Brandão observamos semelhanças desta proposta com o trabalho por Temas Geradores pelo Método Paulo Freire

[...] estes temas concretos da vida que espontaneamente aparecem quando se fala sobre ela, nobre seus caminhos, remetem a questões que sempre são as das relações do homem: com o seu meio ambiente, a natureza, através do trabalho; com a ordem social da produção de bens sobre a natureza; com as pessoas e grupos de pessoas dentro e fora dos limites da comunidade, da vizinhança, do município, da região; com os valores, símbolos, idéias (BRANDÃO, 2006 p. 18,19)

Buscamos compreender como essa prática se produz no cotidiano escolar da EMUEF Califórnia e como se dá o planejamento desses temas. Para tanto, partimos da análise documental, das nossas observações e da aplicação do questionário com a professora Giselle. Ao perguntarmos a professora, se ela considera relevante trazer para o cotidiano escolar, temas de estudos que retratam as experiências da comunidade escolar, ela argumenta que,

Acho importantíssimo realizar esse tipo de trabalho. Na verdade, eu, enquanto professora, já não consigo me ver trabalhando de maneira diferente, pois os temas de estudos norteiam meu trabalho com os estudantes. Trabalhar a partir do cotidiano dos estudantes enriquece muito o aprendizado deles porque é algo de que eles têm um conhecimento prévio sobre o assunto discutido, dessa forma conseguimos chegar ao conhecimento científico com muito mais sucesso. (Narrativa da professora Giselle - Questionário, Domingos Martins-ES, novembro de 2018)

A partir do relato da professora e pela análise documental na escola, verificamos que se produziu o planejamento de temas de estudos em colaboração com a comunidade escolar.

Figura 18 - Ficha de planejamento por temas de estudos

(Continua)

FICHA 2 - PLANEJAMENTO DOS TEMAS DE ESTUDOS POR TURMA
Escola: EMUEF Califórnia
Turma: Educação Infantil e 1º ao 5º ano
Profissionais (professor/a): Janaína Libardi de Souza Nickel, Giselle Marques Mulinari, Erenilsa Raasch Lutzke, Rudley e Flaviane Geraldo
Pedagogo/a: Gilla Seibel
Tema: Consciência Ambiental: Reduza, Reutilize, Recicle. Faça a sua Parte! Subtema: Reciclagem, coleta seletiva do lixo, Aquecimento Global e a Preservação da Água e suas Nascentes
Justificativa: O nosso projeto sobre o meio ambiente, tem por princípio básico mostrar aos estudantes e a comunidade escolar a necessidade de se construir uma prática social baseada na preservação do ambiente, isto é, para ter consciência de que para estarmos no mundo é necessário que cuidemos dele, não poluindo e criando formas de efetivar ações e atitudes de respeito e preservação ao meio ambiente. Além disso, sentimos a necessidade de falar sobre o descarte de alguns materiais no lixo comum. Os nossos olhares deverão estar atentos para a percepção das realidades ambiental, social, econômica e cultural e para os seres que constroem a relação nos micro e macro ambientes. O espaço deve ser lido através do seu entorno imediato, isto é, devemos criar com os estudantes a certeza de que todos fazemos parte, do planeta terra e por isso, somos igualmente responsáveis pela sua preservação e cuidado. Devemos chamar a atenção dos estudantes para a questão do consumo e da produção exagerada de materiais, e resíduos que somados geram uma grande quantidade de lixo que poluem o planeta. Precisamos fazer com que o cidadão entenda que tudo o que ele faz e fará, gerará impacto no meio ambiente que o cerca. E que só com ações que visem a sustentabilidade dessas práticas estaremos garantindo uma vida melhor e mais satisfatória para as gerações futuras. Sendo assim fica a pergunta: Como modificar hábitos, costumes e valores em relação ao consumo e descarte do lixo, para melhorar o local em que se vive, a começar pela Escola e também preservar o Meio Ambiente?
<p>Questões de Estudos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • - O que já sabem? <ul style="list-style-type: none"> - Que dá para fazer brinquedo com materiais recicláveis; - Que o lixo não pode ser jogado no meio ambiente; - Temos que preservar o meio ambiente; - Temos que preservar os rios; - Que o lixo precisa ser separado; - Colocar os lixos nas lixeiras de reciclagem; - Não cortar as árvores. • - O que gostariam de saber? <ul style="list-style-type: none"> - Como preservar o Meio Ambiente; - Conhecer como funciona e como é dividida a coleta seletiva; - Como economizar água e cuidar das nascentes; - Como é o processo da reciclagem do lixo.
<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar hábitos e atitudes das famílias, referentes à coleta seletiva do lixo; • Aprender a separar o lixo a partir de atitudes simples no cotidiano; • Despertar em nossos alunos a consciência de que praticamente todo o lixo pode ser reaproveitado, podendo inclusive, ser usado na confecção de materiais didáticos alternativos; • Identificar que o lixo descartável pode servir de fonte de renda para famílias carentes, desenvolvendo assim a sua dignidade de pessoa humana capaz de transformar a realidade que a cerca; • Despertar a consciência crítica sobre as graves questões ambientais que envolvem o lixo produzido na escola e na comunidade; • Incentivar os alunos a conversar com a família, vizinhos e amigos, sobre a coleta seletiva.

Figura 18 - Ficha de planejamento por temas de estudos

(Conclusão)

<p>Atividades Meios:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Levantamento do conhecimento prévio dos estudantes; • Questionário para enviar as famílias fazendo um levantamento sobre materiais recicláveis, o destino dado ao lixo; • História: Lugar de lixo é no lixo; • Vídeos: O que é reciclagem e Meio Ambiente - Reciclagem; • Redação ilustrada a partir das respostas obtidas no questionário respondido com a família; • História: jogue lixo no lixo; • História: Meu brinquedo é diferente – criando com material alternativo; • Explicação sobre a importância de Reciclar, Reaproveitar, Reutilizar, respeitando a vida e a ecologia; • Apresentação de vídeos educativos infantil, que trate da questão do lixo, da preservação do meio ambiente trazendo a importância da reciclagem; • Pesquisa sobre fatos onde a produção de Lixo e sua coleta de forma desorganizada tenha prejudicado as pessoas da zona urbana; • Música: Herdeiros do Futuro; • História: Vamos abraçar o mundinho; • Vídeo: Turma da Mônica: Um plano para salvar o planeta; • Produção de Texto: UM PLANO PARA SALVAR O PLANETA; • Estudo sobre o tempo de decomposição de alguns materiais; • Tabela e gráfico a partir das informações obtidas sobre o tempo de decomposição de alguns materiais; • Jogo do separa lixo; • Palestra com Alessandra do Instituto Kautsky para falar sobre a reciclagem; • Visita ao Instituto Kautsky para a visualização do processo de separação, classificação e prensa dos resíduos sólidos; • Confecção de brinquedos reciclados na escola com representantes do Instituto Kautsky, com as professoras e com as famílias; • História: O Mundinho Agradece – Vamos plantar uma árvore? • Pesquisa com a família: O que eu e minha família estamos fazendo para cuidar do Meio Ambiente?; • História: Mundinho de boas atitudes; • Fabricação de sabão caseiro feito com óleo de cozinha usado; • Reportagem: É o cara: Comerciante distribui mudas em Domingos Martins; • Informações sobre O Programa de Sustentabilidade executado pela Kebis; • Amigo planta; • Palestra com representantes do Instituto Kautsky sobre a importância da Reciclagem; • Visita a Kebis para conhecimento do projeto relacionado ao meio ambiente; • Estudo das cores para a separação dos produtos recicláveis (azul-papel, verde-vidro, vermelho-plástico, amarelo-metais, marrom-orgânico); • Contagem da quantidade de tipos de materiais recicláveis; • Classificação dos materiais recicláveis; • Estudo dos numerais através de gráfico elaborado com os resultados da classificação e contagem dos recicláveis trazidos pelas crianças; • Confecção de sacolas ecológicas para presentear as mães; • História: Se o Lixo falasse... • Produção de texto: ACRÓSTICO – MEIO AMBIENTE; • Reportagem do jornal “A Gazeta” – 275 toneladas de lixo retiradas de bueiros; • Confecção de cartaz representando o Aquecimento Global, enchentes, rios poluídos, trânsito, lixo na comunidade e lixo na escola; • Trilha do Lixo; • Música: Xote da Poluição – lustração; • Estudo sobre os perigos do lixo acumulado e as doenças que essa situação pode causar; • Aquisição dos latões de lixo separados por cores; • A coleta de lixo no município e o seu destino; • História: Não Afunde no Lixo; • Confecção de placas com frases educativas sobre o meio ambiente para estimular a
<p>conscientização ambiental. Essas placas serão colocadas aos arredores da comunidade;</p>
<p>Atividades Fins</p> <ul style="list-style-type: none"> • Caminhada Ecológica próxima a comunidade e no entorno da escola para ver como está a situação do lixo jogado as margens das estradas aproveitando a oportunidade para recolher os mesmos que encontrarmos; • OPERAÇÃO ESTRADA LIMPA. Os estudantes se localizarão em frente a Igreja da comunidade de São Miguel na qual pedirão para os carros e motos pararem para entregar a eles um folder educativo sobre preservar as nossas estradas limpas e também uma sacolinha de lixo para eles não arremessarem lixo pelo vidro do carro. Teremos um cartaz dizendo: CIDADÃO CONSCIENTE. ESTRADA SEM LIXO MINHA GENTE. • Apresentação de uma peça teatral: O LIXO E A RECICLAGEM. • Exposição dos brinquedos confeccionados com material reciclável junto a família, com o Instituto Kautsky e com as professoras.

Fonte: Portfólio de planejamento da professora Giselle.

Das discussões com a comunidade escolar se produziu o planejamento da EMUEF Califórnia como apresentado na figura 17. Ele emergiu do diagnóstico realizado no início do ano letivo, onde famílias, alunos e Conselho Escola discutiram juntamente com a professora e a pedagoga, as temáticas fundamentais que necessitavam ser problematizadas no decorrer do processo de ensino e aprendizagem. Esta ação, segundo a professora foi primordial para a interlocução dos conhecimentos prescritos constantes do Documento Curricular com os que emergiram pelos temas de estudos da realidade dos alunos.

A ação pedagógica realizada pelo trabalho interdisciplinar foi se constituindo a partir da necessidade e disposição das atividades com vários anos/séries, e das discussões na formação continuada sobre a educação do campo a nível municipal. Questões essas, pautadas nos pressupostos freirianos que primam por uma metodologia problematizadora da realidade dos alunos, instigando “a curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo [...] como sinal de atenção que sugere alerta, faz parte integrante do fenômeno vital (FREIRE, 2011, p. 33)

Queremos chamar atenção para um aspecto relevante do plano de estudo escolar que ficou denominado no Documento como Ficha 2, referente ao planejamento dos temas de estudos por turma. Observamos que na EMUEF Califórnia, ao elencarem os profissionais responsáveis pelo planejamento, estão inseridos os nomes de todos os professores que atuam na turma. Ao perguntarmos a professora Giselle os motivos pelos quais constam os nomes dos profissionais, ela destacou que o planejamento foi realizado coletivamente e todos foram corresponsáveis pelas ações propostas. As observações das aulas e dos materiais (portfólios, atividades) nos confirmaram que a descrição do planejamento se traduziu no trabalho interdisciplinar realizado no cotidiano da EMUEF Califórnia.

Nesses termos, no dia 25 de junho de 2018, no decorrer da aula, compreendemos elementos da metodologia com temas de estudos. A professora propôs aos alunos a realização de uma campanha para informar as pessoas sobre os problemas com o lixo e atitudes para evitar que se polua o meio ambiente. As ideias emergiram, e fazer um slogan para estampar uma camisa e uma sacola para acondicionar lixo nos carros, foi levantado entre os alunos. As propostas foram discutidas, consensuadas e as ações detalhadas para serem executadas. A partir desse contexto, foram

realizadas outras atividades com a problematização dos conhecimentos das diversas áreas.

Nessa circunstância, o Documento Curricular, a entrevista, o questionário aplicado a professora e as observações na EMUEF Califórnia, nos indicaram que a proposta de trabalho com temas de estudos se produz, levando em consideração os seguintes passos:

- Levantamento de temas da realidade da comunidade escolar;
- Problematização dos temas;
- Estudo dos temas de forma interdisciplinar;
- Proposições para solução de problemáticas levantadas;
- Intervenções junto à comunidade escolar.

A partir de cada etapa especificada e em análise do planejamento da professora Giselle, observou-se que os temas foram organizados por:

- Tema geral - Consciência ambiental: reduza, reutilize, recicle. Faça a sua parte!
- Subtemas – Reciclagem, coleta seletiva, aquecimento global e a preservação das águas e nascentes.

A professora nos relatou que, a cada trimestre desenvolve atividades com as temáticas identificadas no diagnóstico da realidade com a comunidade, e o planejamento das ações cotidianas são organizadas em sequências didáticas, com significativas situações de ensino e aprendizagem.

Ela destacou ser um desafio planejar e realizar as atividades levando em consideração a diversidade dos alunos, de idades e de aprendizagem. “Não é fácil! Precisamos articular bem os conhecimentos que estão no documento com as temáticas pensadas anualmente”, diz a professora. Mas ela viu muitas possibilidades e ressaltou que o trabalho com temas de estudos possibilitou uma interação dos alunos com os conhecimentos, facilitando a mediação dos mesmos.

Trabalhar com temas de estudos é uma prática da EMUEF Califórnia desde que eu estou aqui em 2010. Sempre partimos de temas de estudos que tem haver com uma problemática. Estamos acostumados a fazer reunião de pais no início do ano e socializar com eles as temáticas que consideramos importantes trabalhar. Esse início de ano atrasou um pouco, começamos no

final de fevereiro e fiquei incomodada, porque já não sei mais trabalhar mais sem planejar as aulas por meio de temas de estudos. No início do ano, nos reunimos e conversamos [...] definimos a partir da problemática trabalhar com o tema sobre o meio ambiente: reciclagem. O planejamento geral com a educação infantil é o mesmo, mas há atividades que eu trabalho com meus alunos dentro dos conhecimentos que eles têm e, na educação infantil mais voltado para a faixa etária deles. (Relato da professora Giselle por meio de entrevista, Domingos Martins, julho de 2018).

O relato da professora coaduna com as narrativas da formação continuada ofertada pelo “Curso de Extensão da Escola da Terra Capixaba³⁶”, realizado com um grupo de professores do Município em 2018, na qual participamos como formadores de base. Os diálogos estabelecidos no decorrer dessa formação reforçaram a hipótese de que o trabalho por temas de estudos possibilita um diálogo intercultural, visto que, ele “se realiza especialmente nos espaços marcados por distintas territorialidades, por distintas maneiras de situar-se frente ao entorno e a natureza. (SCHUBERT; FOERSTE, 2009, p. 47).

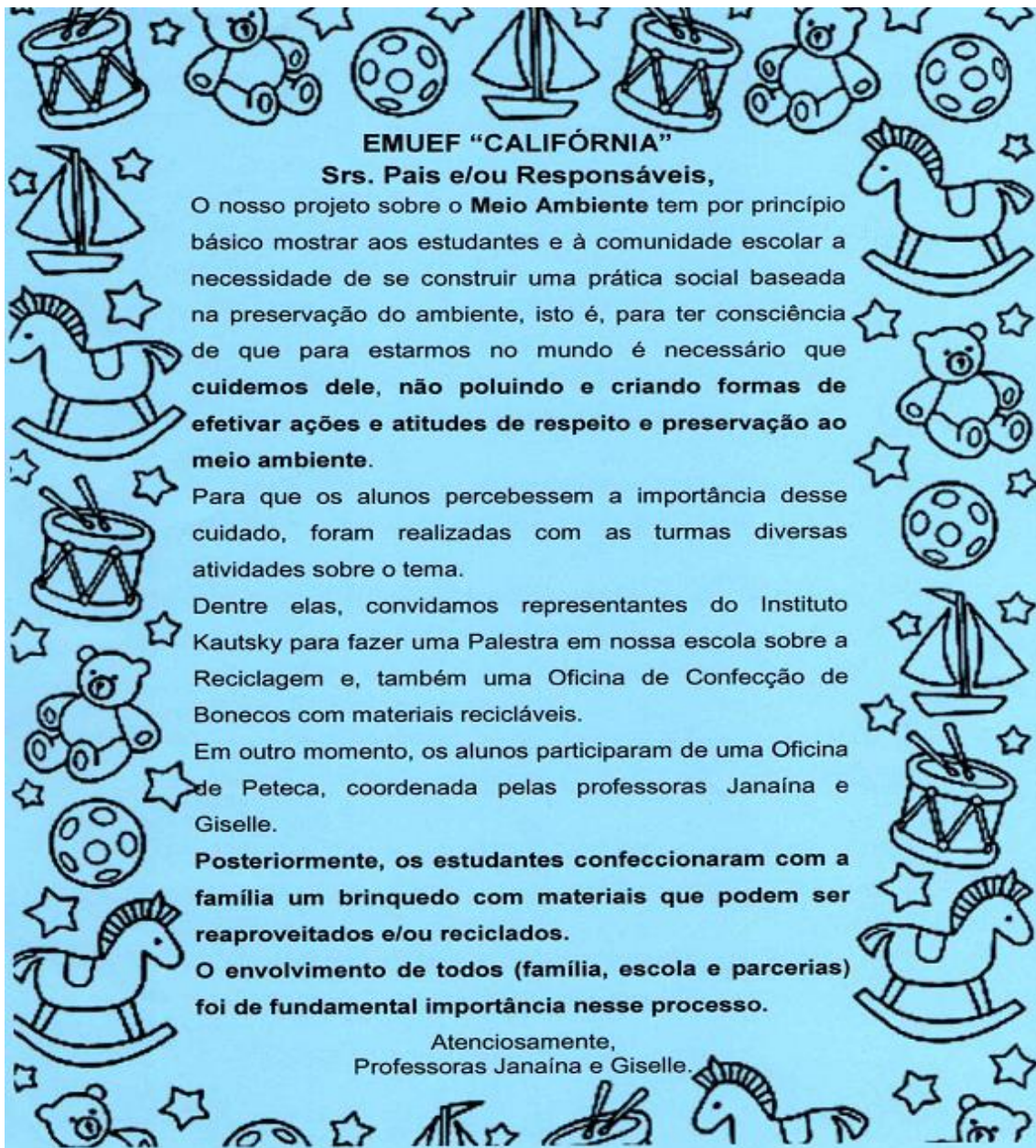
A prática docente na EMUEF Califórnia com os temas de estudo, pressupõem a escuta, a ação pedagógica interdisciplinar e colaborativa, levando em consideração a heterogeneidade de alunos. Essa proposta aponta possibilidades pedagógicas para todas as demais unidades escolares, como: a interação dos diversos alunos, a integração das disciplinas com a temática indicada pela comunidade escolar, e, principalmente, a desconstrução da percepção de que a turma é constituída por anos agrupados. Nas observações percebemos que a professora Giselle via os alunos em um único grupo, mesmo em diferentes estágios de conhecimento.

Outro fator importante e de grande relevância, como destacado pela professora Giselle, foi o aprofundamento dos temas planejados com estratégias coletivas, grupais ou individuais e pelo envolvimento com a comunidade local.

Além das assembleias e reuniões de planejamento para escolha dos temas de estudos, as professoras Giselle e Janaína encaminharam informativos aos pais/responsáveis sobre as ações desenvolvidas.

³⁶Formação aos professores atuantes da Classe Multisseriada em 2018 em Domingos Martins/ES ofertada pela Universidade Federal do Espírito Santo – UFES com a parceria dos municípios.

Figura 19 - Informativo das ações realizadas sobre os temas de estudos



EMUEF "CALIFÓRNIA"

Srs. Pais e/ou Responsáveis,

O nosso projeto sobre o **Meio Ambiente** tem por princípio básico mostrar aos estudantes e à comunidade escolar a necessidade de se construir uma prática social baseada na preservação do ambiente, isto é, para ter consciência de que para estarmos no mundo é necessário que **cuidemos dele, não poluindo e criando formas de efetivar ações e atitudes de respeito e preservação ao meio ambiente.**

Para que os alunos percebessem a importância desse cuidado, foram realizadas com as turmas diversas atividades sobre o tema.

Dentre elas, convidamos representantes do Instituto Kautsky para fazer uma Palestra em nossa escola sobre a Reciclagem e, também uma Oficina de Confeção de Bonecos com materiais recicláveis.

Em outro momento, os alunos participaram de uma Oficina de Peteca, coordenada pelas professoras Janaina e Giselle.

Posteriormente, os estudantes confeccionaram com a família um brinquedo com materiais que podem ser reaproveitados e/ou reciclados.

O envolvimento de todos (família, escola e parcerias) foi de fundamental importância nesse processo.

Atenciosamente,
Professoras Janaina e Giselle.

Fonte: Arquivo fornecido pela EMUEF Califórnia.

Ao nosso modo de ver, a atitude de encaminhar este informativo contribuiu em grande medida, para aproximação das famílias com as ações que a escola realizou, estabelecendo para eles, a relação do planejamento escolar (seleção dos temas de estudos) com as atividades desenvolvidas com os alunos.

Hage, em suas produções teóricas empreendidas por meio do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo na Amazônia – GEPERUAZ, enfatiza que por meio dos estudos,

[...] tem-se procurado incentivar o planejamento curricular coletivo entre os professores das escolas do campo multisseriadas, envolvendo os pais e integrantes das comunidades, e sempre que possível, também os gestores públicos e lideranças dos movimentos sociais nos processos que envolvem a organização do trabalho pedagógico que ocorre no interior dessas escolas. Nesses momentos procura-se fortalecer atividades interdisciplinares e, quando possível, transdisciplinares também, fomentando a elaboração de projetos educativos, a definição de temáticas geradoras, a construção de teias de conhecimentos, ou outras iniciativas que estimulem os sujeitos do campo a desenvolver sua visão relacional, necessária para que eles compreendam que a solução para as grandes mazelas que envolvem as classes multisseriadas, ao longo de sua existência, depende, em grande medida, do enfrentamento aos desafios mais abrangentes das populações do campo para assegurar o direito à vida com dignidade e à educação de qualidade (HAGE, 2010, p. 413).

O pensamento deste autor dialoga e referencia as práticas desenvolvidas na escola com os temas de estudos vivenciados pelas Classes Multisseriadas e de modo especial às praticadas pela EMUEF Califórnia, uma vez que se buscou estabelecer discussões coletivas com a comunidade escolar.

Na roda de conversa com o grupo focal, ao perguntarmos os alunos sobre os temas que estavam estudando disseram que “na escola ensinam muitas coisas pra gente e a professora Giselle traz muitas coisas interessantes pra estudar que tem aqui na comunidade”. Nesse mesmo contexto, o Sr. Wanderlei, pai de aluno, também externou o sentimento que teve pelo trabalho realizado pela escola e disse que “se meu filho se sente bem na escola, também o estudo fica melhor [...] e os temas estudados e a relação da família com a escola é bem feita, é bem forte, e isso é muito importante”.

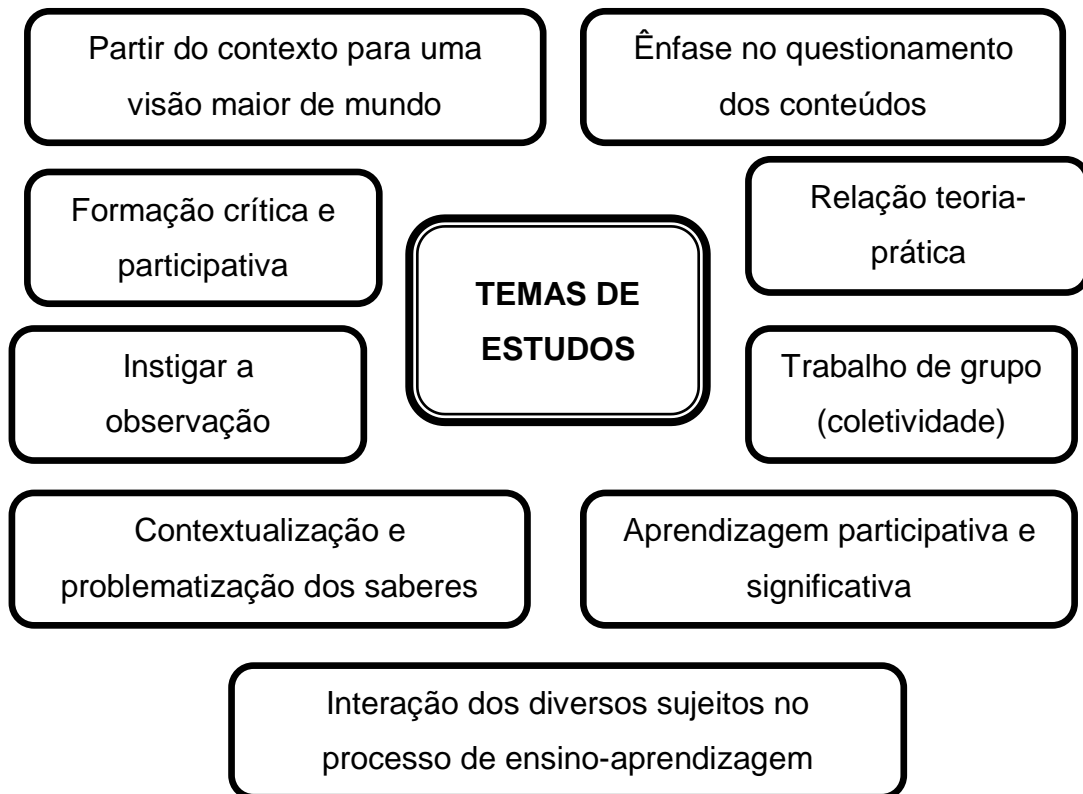
A partir das visitas, das observações e dos diálogos que realizamos, percebemos que o trabalho com temas de estudos desenvolvido na Classe Multisseriada requer dinamismo por parte da professora. Podemos dizer inclusive que é preciso haver uma identidade profissional para atuar neste contexto e trabalhar de modo contextualizado. Desta maneira, por abranger dimensões diversas, interessou-nos saber se a formação continuada ofertada pelo SECEDU tem proporcionado reflexões sobre as práticas. A professora Giselle nos indicou que

A formação continuada ofertada pela SECEDU vem ao encontro do trabalho que as escolas multisseriadas já vêm realizando há alguns anos. A maneira como aconteceu no ano de 2018 foi muito interessante, por área de conhecimento, pois além de partilharmos diferentes formas de trabalhar nessas áreas, tivemos a oportunidade de mostrar o excelente trabalho desenvolvido pelas nossas escolas a outras pessoas que trabalham na SECEDU, que não são apenas aquelas que acompanham e são responsáveis lá dentro pelo nosso trabalho. (Narrativa da professora Giselle - Questionário, Domingos Martins-ES, novembro de 2018).

Ao refletirmos sobre a fala da professora, percebemos que os processos formativos desenvolvidos no ano de 2018, divulgaram e expandiram o trabalho da Classe Multisseriada. Cabe apontar que quando ela se refere a “outras pessoas que trabalham na SECEDU”, quer dizer que, por meio da formação, as experiências da Multisseriação atingiram não só os profissionais que nelas atuam, mas todos os profissionais que trabalham na SECEDU, uma vez que o diálogo dos profissionais que atuam com estas escolas se dá, no decorrer do ano, de forma mais próxima com a coordenadora Sônia. Tal fato, de acordo com a professora pode contribuir para desconstruir o olhar de inferioridade que muitos têm acerca dessa Classe.

Tendo em vista as observações, percepções e registros no diário de bordo, uma das propostas de se trabalhar com temas de estudos ancorou-se na participação da comunidade escolar e levou em consideração vários elementos constitutivos. Assim, construímos um esquema com as ideias centrais dessa metodologia vivenciada na cultura da EMUEF Califórnia.

Figura 20 - Ideias centrais da metodologia de temas de estudos



Fonte: Elaboração própria.

Sobre as ideias centrais da metodologia de temas de estudos, nos interessou problematizar sobre a interação dos diversos sujeitos no processo de ensino-

aprendizagem. Nesse aspecto, discutiremos sobre o entrelaçamento entre a escola e a comunidade.

3.2.6 Escola e comunidade: entrelaçamentos culturais

Vários estudos têm indicado a importância da participação da família na escola, principalmente na parceria para o desenvolvimento escolar dos alunos. Na EMUEF Califórnia, constatamos que a relação – escola, família e comunidade – têm forte proximidade, e, uma das ações, diz respeito à realização anual de visitas a todas as famílias dos alunos, visando conhecer o contexto em que vivem, bem como, possibilitar a interação e inserção destas nas atividades escolares. Visitas essas, mediadas pela professora com o suporte da pedagoga, da servente e do motorista.

Figura 21 - Visita a casa dos alunos como prática da Cultura da Escola



Foto: Arquivo da EMUEF Califórnia.

Segundo a professora Giselle,

Os alunos em cada casa são recebidos com muita alegria e desfrutam do acolhimento familiar dos seus colegas. Em cada família os alunos estabelecem outras relações sociais. É muito importante conhecer a

realidade social e cultural dos alunos (Narrativa da professora Giselle – Grupo Focal, Domingos Martins-ES, julho de 2018).

Essa cultura de visita às casas não é neutra, constitui-se em desafios e possibilidades. Desafiante, porque nem sempre foi fácil conseguir transporte para levar os alunos até as casas. Apresentou possibilidades, pois em cada família novos saberes foram vivenciados e compartilhados e a escola nesse processo, se mostrou como uma instância social servindo como base mediadora deste convívio social construído na prática coletiva.

Compreender essa dinâmica pedagógica possibilitou-nos ver que

[...] toda prática educativa implica sempre a existência de sujeitos, aquele ou aquela que ensina ou aprende e aquele ou aquela que, em situação de aprendiz, ensina também, a existência do objeto a ser ensinado e aprendido – a ser re-conhecido e conhecido (FREIRE, 1992, p. 109).

O pensamento de Freire é vivenciado na EMUEF Califórnia, pois os alunos, a professora, a servente, o motorista e as famílias ocuparam o lugar de quem ensinou e aprendeu no movimento das visitas, pois cada família revelou conhecimentos sociais e culturais significativos carregados de muita sabedoria. Por meio da conversa no Grupo Focal, a professora Giselle disse que,

É muito importante essa prática na escola, porque quando visitamos as famílias a gente tem conhecimento da realidade que aquela criança vive, da realidade dela e nos ajuda a entender as atitudes dela na escola. Faz muita diferença conhecer a família e o lugar onde ela vive. Essa é uma cultura que a escola tem. (Narrativa da professora Giselle por meio do Grupo Focal, Domingos Martins-ES, julho, 2018).

Diante da fala da professora, evidenciamos o quão forte é a interação dela com as famílias dos alunos, na promoção de uma relação interpessoal que amplia a atuação e comprometimento destas com a escola. Imersos nos diálogos com o Grupo Focal, a servente Maria Anita Monteiro Gaiotti Maioli complementou,

[...] para a família é uma alegria e preparam uma mesa de café e recebem todos com muita alegria. A família participa de alguma forma, seja no planejamento, nas festas da escola, na escolha dos temas, indicando o que é necessário trabalhar na escola. Através de bilhetes, de conversas, de visitas a escola está presente com a família. Essa participação da família e da escola é muito importante. A família se sente valorizada quando a escola visita eles. (Relato da servente Maria Anita, Grupo Focal, Domingos Martins-Es, Julho, 2018).

A servente indicou as várias formas de inter-relação entre a família, comunidade e escola. Dentre elas, citamos a Festa da Família que se realizou no dia 25 de outubro de 2018 no espaço da EMUEF Califórnia.

Todas as famílias foram convidadas a comparecer! E, participar desse momento foi muito significativo para nós enquanto pesquisadores.

A noite foi fantástica! As professoras da educação infantil e do ensino fundamental apresentaram as ações realizadas a partir dos temas de estudos diagnosticados no início do ano letivo. Momento que se consolidou em mostrar à comunidade escolar o que foi planejado e praticado com os alunos. As apresentações culturais das turmas fizeram muitas famílias se emocionarem.

Figura 22 - Festa da Família na EMUEF Califórnia



Fonte: Acervo pessoal da autora.

A entrega de camisas com o slogan do tema de estudo, da operação estrada limpa e da sacola ecológica foi mágico, pois para os alunos, aquele momento era muito significativo, já que estava conectado com tudo o que discutiram em sala de aula. Neste dia, uma das alunas disse que “tudo é uma festa pra mim. Eu estou muito feliz porque eu e meus colegas vamos fazer a nossa apresentação pra todo mundo ver e nossos trabalhos ficaram muito bonitos”.

A narrativa da aluna evidenciou que aquele momento além de festivo, representou mostrar o que vivenciavam nos estudos, isto é, os pais/responsáveis eram naquele momento os interlocutores reais das práticas sociais e culturais do processo ensino-aprendizagem. Ao dialogar com algumas famílias, relataram que esperam ansiosos por esse evento anual. Uma mãe diz que,

Hoje eu deixei a roça mais cedo, pois minha filha disse que não podemos chegar atrasados para a festa da escola. Ela quis colocar a bota e a roupa nova para vir pra escola. Essa festa é muito boa e gostamos muito de participar (Relato da mãe A na festa da Família).

Ao buscarmos compreender o porquê da satisfação, os diálogos com o Grupo Focal nos apresentaram que, por morarem no campo, a escola é um dos poucos espaços

em que a família se reúne para as festividades anuais e, a festa da família para muitos, tem um significado cultural marcante e esperado. Desta forma, a escola, enquanto um dos principais espaços de organização social na comunidade se difere das outras, porque, sua estrutura pedagógica e seu contexto organizativo dão significado às relações coletivas. Brandão nos instiga ver que nesse espaço,

A educação participa do processo de produção de crenças e idéias, de qualificações e especialidades que envolvem as trocas de símbolos, bens e poderes que, em conjunto, constroem tipos de sociedades. É esta a sua força (BRANDÃO, 1985, p. 11).

Isto é, na escola o contexto do cotidiano escolar é perpassado pelos processos culturais advindos dos alunos, dos pais, da comunidade e de outros sujeitos que influenciam sua gestão. Também influenciam nos modos de lidar com a organização dos processos educativos e na constituição dos conhecimentos curriculares que segundo Forquin (1993), “valha a pena” ensinar, que tenha relação com a realidade social e cultural dos alunos.

Reconhecemos que a organização de eventos, reuniões, encontros, que envolve a participação das famílias, da comunidade e da escola, promove a socialização e ampliação dos saberes, permitindo a produção de conhecimentos, que são fundamentais para a formação crítica comunitária. Também se constituem em mecanismos para produzir transformações sociais, usando o conhecimento como ferramenta em suas lutas. Partindo desse contexto, a festa da família realizada na EMUEF Califórnia, além da socialização, proporcionou um jantar que possibilitou a interação, o encontro e integração dos sujeitos.

Figura 23 - Mesa de alimentos da Festa da Família



Fonte: Acervo pessoal da autora.

Além deste evento, outros foram promovidos, dentre eles, a festa junina, que faz parte da cultura das escolas do campo e se traduz em espaço de interlocução cultural com a comunidade escolar.

Figura 24 - Festa junina realizada na EMUEF Califórnia em julho/2018



Fonte: Acervo pessoal da autora.

Outro evento que reúne sujeitos de diversos contextos e que conta com a participação da EMUEF Califórnia é a Jornada Pedagógica. Ela reúne anualmente as Classes Multisseriadas da região de Melgaço e Sede. Evento que tem grande repercussão, dada a participação de 7 unidades escolares. O propósito do encontro, segundo a pedagoga Gilla (que atende todas as de ensino), se dá pela troca das experiências escolares, pela reunião e interação entre os alunos, professores, serventes e representantes de pais e da comunidade, bem como, pela interlocução com a cultura local. Embora não seja uma atividade orientada pela SECEDU, as Classes Multisseriadas destas regiões, a mantém pelos objetivos mencionados.

Ao participarmos desse evento, observamos que cada unidade de ensino se responsabilizou por realizar uma ação que procurasse mostrar o trabalho pedagógico voltado aos temas de estudos do seu contexto escolar.

Figura 25 - Jornada Pedagógica realizada entre as Classes Multisseriada da região de Melgaço e Sede



Fonte: Acervo pessoal da autora.

A Jornada pedagógica foi marcada pela troca de experiências por meio de atividades como: contação de histórias, teatros, danças, músicas, apresentações culturais, brincadeiras mediadas, e ainda, com mesa farta de alimentos doados pela comunidade escolar. Anualmente essa atividade pedagógica coletiva acontece no espaço da comunidade de Califórnia, cedido pelo pastor e com o apoio e suporte de representantes de pais/responsáveis.

Os movimentos e ações que ocorrem na EMUEF Califórnia nos instigaram a compreender mais sobre o papel social e sistêmico da Classe Multisseriada. Desta maneira, perguntamos no Grupo Focal qual era o nível de importância e influência da escola junto à comunidade. Expressaram que a escola possui um papel referencial na comunidade, existindo uma espécie de relação de troca e de pertencimento dos sujeitos. Em nossas análises destacamos a disposição da EMUEF Califórnia em atender a comunidade e a satisfação desta em participar dos eventos, atividades, bem como, em auxiliar os alunos e a professora em suas necessidades.

As observações na Classe pesquisada nos apresentaram que seu cotidiano é produzido pela prática dialógica envolvendo toda a comunidade escolar, sendo a professora fundamental nesse processo. A interação dos sujeitos na EMUEF

Califórnia, a pedagogia de trabalho com temas de estudos voltados à prática da interdisciplinaridade com situações da realidade da comunidade e, a vivência heterogênea e colaborativa no processo de ensino e aprendizagem buscou superar a lógica seriada institucionalizada pela cultura escolar dos anos iniciais. Assim, ao observarmos as práticas nesta Classe percebemos que seu cotidiano se constituiu por uma cultura própria, requerendo uma gestão específica docente para lidar com os processos escolares no ensino Multissérie.

A partir das observações *in loco*, desejamos saber como os demais professores que atuam nas Classes Multisseriadas do Município veem essas instituições de ensino e as multifaces de seu trabalho. Essa questão nos motivou a aplicar um questionário visando buscar dados para triangular e referendar nossas análises.

O processo de problematização e imersão na EMUEF Califórnia, o diálogo com a produção acumulada e os conceitos discutidos, nos levaram a realizar uma leitura mais ampliada das questões que envolvem a Classe Multisseriada. Para tanto, o capítulo 4 que ora se apresenta tem o objetivo de trazer o olhar dos demais profissionais que vivenciaram essa experiência em Domingos Martins-ES, entendendo que as narrativas que se produziram serviram para complementar e triangular com as análises realizadas *in loco*.

4 O QUE DIZEM OS PROFESSORES SOBRE A CLASSE MULTISSERIADA EM DOMINGOS MARTINS-ES

Apresentamos a seguir os dados obtidos do questionário (Apêndice B) aplicado aos professores das Classes Multisseriadas no município de Domingos Martins-ES. Partindo do objetivo anteriormente descrito, o referido questionário teve como propósito traçar o perfil de seus profissionais, analisar aspectos sobre a identidade, a importância e as especificidades dessas classes, triangulando e complementando as informações obtidas nos estudos na EMUEF Califórnia.

Os dados que corporificam nossas análises estão organizados em quatro momentos. Inicialmente apresentamos a descrição e caracterização dos sujeitos que responderam o questionário, com perguntas das questões 01 a 20. Posteriormente, nas questões 21 a 27 trouxemos o olhar dos professores acerca da importância, da identidade, da cultura e das especificidades da Classe Multisseriada. Em seguida, analisamos nas questões 28 e 29, qual a contribuição da formação inicial e continuada para os professores. Problematizamos por meio das questões 30 a 35 como os documentos norteadores da ação pedagógica dialogaram com os processos específicos do ensino multissérie e finalmente, nos utilizamos da questão 36 para instigar sobre a relação escola/família/comunidade.

4.1 O PERFIL DOS PROFESSORES QUE ATUAM NAS CLASSES MULTISSERIADAS

O fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe em uma posição em face do mundo que não é de quem nada tem a ver com ele. Afinal, minha presença no mundo não é a de quem se adapta, mas de quem se insere.

Paulo Freire (2011, p.53).

Escolhemos a citação de Freire para introduzir a caracterização docente, por considerarmos que tanto a professora da EMUEF Califórnia, quanto os demais professores que atuam na Classe Multisseriada, tem uma identidade forte com essa organização de ensino, não como adaptação, mas pela inserção profissional, na

posição de quem luta não apenas pelo objeto de ensino, mas pelos sujeitos/alunos que estão nesse universo educativo.

No ano de 2018, encontramos 87 (oitenta e sete) professores atuando nas escolas com Classe Multisseriada. O questionário foi enviado no dia quinze de agosto e esteve disponível até quinze de setembro de dois mil e dezoito, sendo respondido por 42 (quarenta e dois) profissionais, o que equivaleu a 49% do total de professores que atuam nessas Classes.

Deste total, 92,9% (noventa e dois vírgula nove por cento) se declararam do sexo feminino e 7,1% (sete vírgula um por cento) do sexo masculino. Em relação à idade, 28,6% (vinte e oito vírgula seis por cento) tinha de 20 a 30 anos, 35,7% (trinta e cinco vírgula sete por cento) com 31 a 40 anos e 31% (trinta e um por cento) apresentou-se com 41 a 50 anos. Observamos nesses aspectos que o gênero feminino marca a cultura escolar nessas turmas, e quanto à idade, houve heterogeneidade, o que demonstra experiências significativas nessas classes, levando em consideração o tempo de atuação na carreira docente.

A diversidade étnica do Município se apresentou bem variada e nesse aspecto nos interessou saber como o professor se autodeclara, e do total de professores 64,3% (sessenta e quatro vírgula três por cento) declarou-se branco e 35,7% (trinta e cinco vírgula sete por cento) denominou-se pardo, sendo que não houve declarações nas respostas: preto, amarelo, indígena, não declarado, não sei e outros.

Ao questionarmos quanto à maior titulação, os dados obtidos nos mostraram que 2,4% (dois vírgula quatro por cento) dos professores tinham o Ensino Médio: Magistério, 26,2% (vinte e seis vírgula dois por cento) possuíam Ensino Superior: Licenciatura e, 73,8% (setenta e três vírgula oito por cento) com Especialização (*Lato Sensu*). Esses dados apontaram que a maioria dos professores são graduados ou pós-graduados, o que indicou significância aos processos formativos iniciais.

A identificação profissional, isto é, o vínculo com a SECEDU foi algo que nos chamou atenção, uma vez que, a rotatividade e ausência de um concurso público desde 2009 apontaram que 61,9% (sessenta e um vírgula nove por cento) se declararam contratados e somente 35,7% (trinta e cinco vírgula sete por cento) efetivos nessas escolas. Entretanto, observamos que o tempo de atuação nessas classes é significativo, e os dados obtidos foram organizados sob três aspectos:

Tabela 8 - Tempo de atuação dos professores

Anos	Tempo de atuação na educação	Tempo de atuação na educação em Domingos Martins/ES	Tempo de atuação na escola com Classe Multisseriada em Domingos Martins/ES
Até 5	31%	38,1%	52,4%
De 5 a 15	23,8%	28,6%	23,8%
De 16 a 25	40,5%	38,1%	21,4%
Acima de 25	4,7%	2,3%	2,4%

Fonte: Dados coletados pelo questionário aplicado

Ao analisarmos os resultados, dos 42 (quarenta e dois) professores, o tempo de atuação geral na educação em sua maioria está entre 16 a 25 anos. Em relação ao tempo de atuação na educação em Domingos Martins ficaram equiparados aqueles que atuam até 5 anos com 16 a 25 anos.

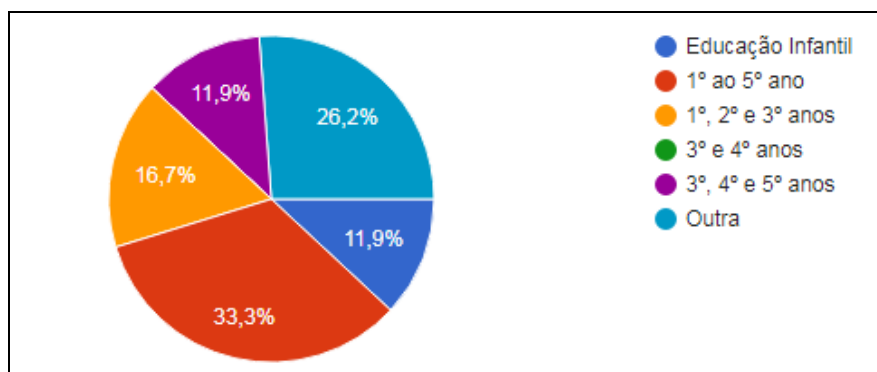
Quando nos referimos ao tempo de atuação na escola com Classe Multisseriada no Município, 22 (vinte e dois) professores indicaram atuar até cinco anos, isto é, metade deles ainda está no início de suas experiências nessa cultura escolar. O que assinala necessidade de formação continuada, uma vez que, algumas pesquisas apontaram fragilidades na formação inicial para o ensino multissérie. Um dos estudos é apresentado por Moreto (2018) ao investigar um coletivo de professoras de diferentes gerações acerca do ingresso na carreira, formação e trabalho nas Classes Multisseriadas. Ao questioná-las como aprenderam a lidar com o trabalho na Multisseriação, obteve muitas narrativas e destacou que

Todas as informantes, de forma bastante rápida e direta, apresentaram suas respostas para a questão apresentada. Para Flávia tal aprendizado se deu na prática cotidiana na sala de aula, “porque isso não é ensinado em lugar nenhum”, com os erros (Joana) e os acertos (Gilda) (MORETO, 2018, p. 152).

A nosso ver e com a análise do autor fica evidente que para alguns professores, a ausência de formação inicial os leva a lidar com o processo ensino-aprendizagem na Classe Multisseriada de forma intuitiva, aprendendo no processo do cotidiano escolar.

Na intenção de conhecer a organização dos alunos nas escolas multisseriadas (Unidocentes e Pluridocentes), buscamos saber sobre a organização e composição das turmas na Rede Municipal.

Gráfico 3 - Organização dos alunos na Classe Multisseriada em Domingos Martins - ES



Fonte: Elaboração própria.

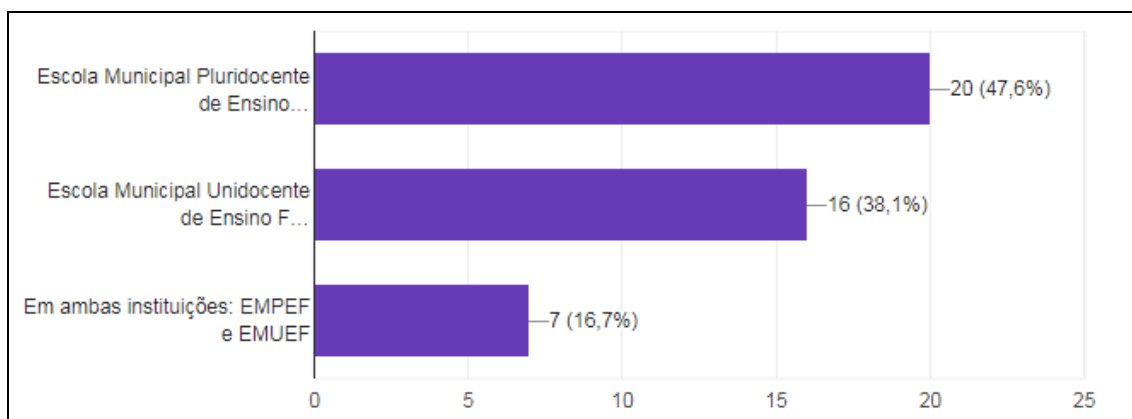
Observamos que 11,9% (onze vírgula nove por cento) dos profissionais atuaram com a Educação Infantil, o que correspondeu a 5 (cinco) professores. Esse dado se apresentou porque, ao encaminharmos o questionário, estes profissionais também responderam, para tanto, conforme análise realizada na EMUEF Califórnia acredita-se que a Educação infantil nas demais escolas, também realiza um trabalho pedagógico compartilhado com o Ensino Fundamental no que tange aos temas de estudos.

Vimos uma quantidade significativa de professores atuando na Unidocência, o que equivaleu a 33,3% (trinta e três vírgula três por cento). Apresentou-se em 16,7% (dezesesseis vírgula sete por cento) a organização de turmas reunidas com os alunos de 1º, 2º e 3º anos, isto é, alunos que estavam em consolidação do seu processo de alfabetização, bem como pela organização de alunos reunidos em 3º, 4º e 5º anos, o representou 11,9% (onze vírgula nove por cento). Das demais propostas apresentadas, 26,2% (vinte e seis vírgula dois por cento) responderam “outra” organização dos alunos em sala de aula.

As respostas nos indicaram que nas EMPEFs houve uma diversidade na organização dos alunos em pluridocência, o que indica que cada escola se organizou conforme a quantidade de alunos.

Na busca de informações sobre a atuação dos professores por tipo de unidade de ensino, obtivemos as seguintes respostas:

Gráfico 4 - Atuação dos professores nas escolas com Classe Multisseriada em Domingos Martins - ES

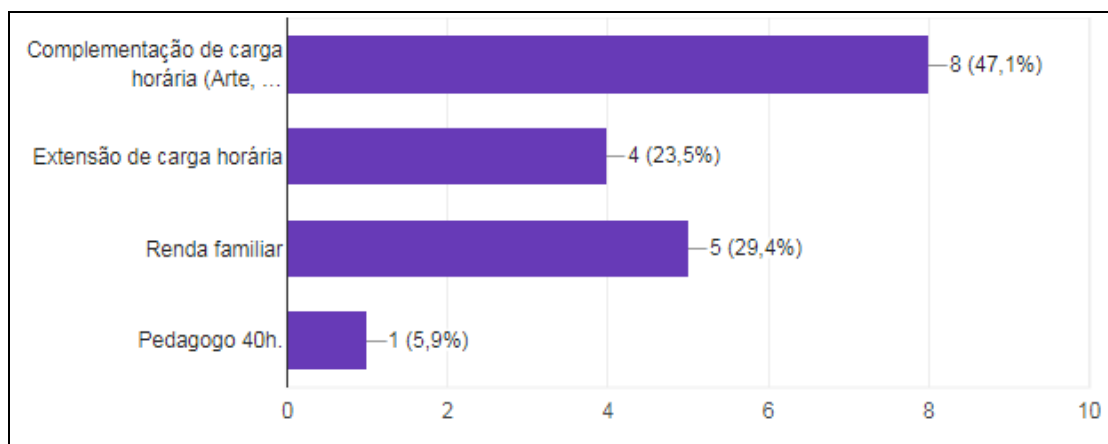


Fonte: Elaboração própria.

Houve um percentual maior de professores atuando na EMPEF devido à organização em pluridocência, porém, um quantitativo significativo apresentou-se na EMUEF (unidocência) e, surgiram àqueles que trabalharam nas duas instituições. Desta maneira, para complementar nossas análises, buscamos conhecer em quantas escolas o professor trabalhou e, 59,5% (cinquenta e nove vírgula cinco por cento) declararam em apenas uma escola, 21,4% (vinte e um vírgula quatro por cento) em duas escolas, 9,5% (nove vírgula cinco por cento) em três escolas e 9,5% (nove vírgula cinco por cento) em quatro ou mais escolas.

As respostas nos motivaram a conhecer os motivos em se trabalhar em mais de duas escolas. As respostas emergiram com as seguintes justificativas.

Gráfico 5 - Motivação da atuação docente em mais de uma unidade escolar



Fonte: Elaboração própria.

Observamos que a maioria dos professores se viu motivado pela complementação de carga horária nas disciplinas de Arte, Educação Física e Línguas (pomerana,

italiana e alemã), situação que fez com que se deslocassem para várias escolas na obtenção de uma carga horária que os favorecessem financeiramente. Nesse caso, os professores nos processos formativos têm relatado que o desgaste físico é demasiado, dada a grande extensão territorial do Município e o deslocamento de muitos, via motocicletas.

A caracterização dos professores que atuam na multisseriação encerrou-se nestes aspectos. A seguir apresentaremos dados relacionados às questões que permeiam a cultura escolar e a cultura da escola dos sujeitos envolvidos, instigados por suas práticas pedagógicas.

4.2 AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS RETRATADAS

Obter parecer do professor voltado às relações pedagógicas, e como estas se incluem no contexto da Multisseriação foi importante, dada a relevância dos aspectos sócio-histórico-culturais nesse cenário educativo. Desta maneira, nossas análises se pautaram a partir das questões a seguir.

4.2.1 Sobre a importância da Classe Multisseriada

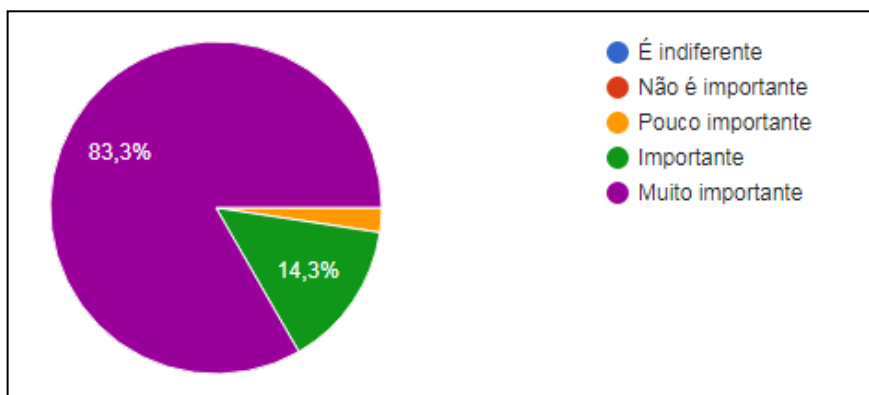
A escola se vincula ao mundo da produção. Mas a escola se vincula sobretudo aos processos culturais inerentes aos processos produtivos e sociais. A escola se vincula, sobretudo, às matrizes culturais do povo, da comunidade, às matrizes culturais do campo.

Arroyo (2011, p. 78)

Escolhemos a citação de Arroyo retirado do livro “Por uma Educação do Campo”, por ser uma obra que embasou nossas análises sobre os processos educativos no campo. Possibilitou-nos problematizar sobre a importância da Classe Multisseriada no contexto educativo em Domingos Martins-ES, como projeto pedagógico de relevância para os sujeitos do campo. Esse contexto se apresentou, sobretudo, nas questões 21 e 22 deste questionário.

Buscamos saber qual a concepção dos professores sobre o ensino Multissérie, para tanto, lançamos como indagação: “Você considera a escola com Classe Multisseriada uma importante instituição de ensino?”

Gráfico 6 - Importância da Classe Multisseriada para o professor



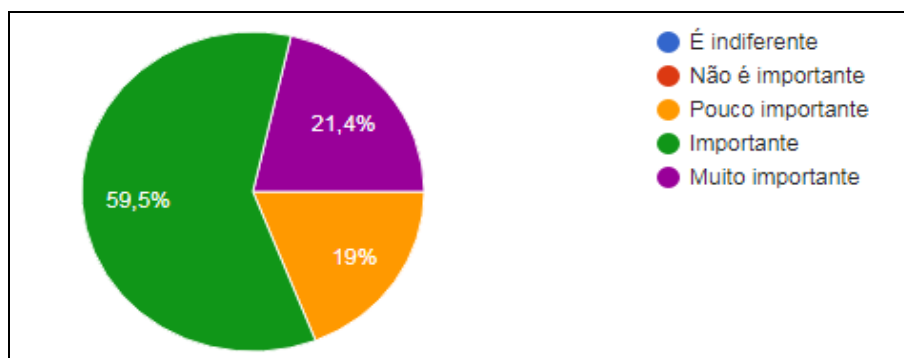
Fonte: Elaboração própria.

Ao analisarmos os dados, observamos que 83,3% (oitenta e três vírgula três por cento), o que corresponde a 34 (trinta e quatro) professores consideram a Classe Multisseriada muito importante, fato este que, refletiu a percepção destes sobre a relação com essa instituição e organização de ensino. Essa importância foi destacada por Bravim, Bautz e Trarbach, quando inferem que

[...] as classes multisseriadas constituem importante local de acesso ao saber formal dos povos camponeses e têm efetivamente cumprido sua função, ao se constituírem em espaços educativos de interrelação com as famílias e trabalharem na perspectiva da transformação social das comunidades (2013, p. 281).

Nessa mesma direção Hage (2010, p. 31) nos desafia a pensar em uma proposta pedagógica para a Classe Multisseriada que apoie a participação, autonomia e integração na vivência escolar e comunitária. Ainda, questionamos aos professores se percebem que a gestão municipal, considera a escola com Classe Multisseriada uma importante instituição de ensino. As considerações que emergiram se apresentaram da seguinte maneira:

Gráfico 7 - Importância da Classe Multisseriada para a municipalidade



Fonte:Elaboração própria.

Os dados evidenciam que a percepção que os professores têm da importância traduzida pela municipalidade a essas Classes, se reduz, sendo que nesse aspecto somente 21,4% (vinte e um vírgula quatro por cento) das respostas, o que equivale a 9 sujeitos destacaram como “muito importante”, e deste total, 25 (vinte e cinco) professores, isto é 59,5% (cinquenta e nove vírgula cinco por cento) consideraram como importante 19% (dezenove por cento) que indicou 8 (oito) sujeitos, externaram como “pouco importante”.

Os dados obtidos nesses dois aspectos indicaram que o olhar do professor sobre a importância da Classe Multisseriada levou em consideração os diferentes contextos vivenciados e, tanto o professor, quanto a municipalidade, demonstraram importância a essa organização de ensino. A escola do campo nesse aspecto

[...] não é, afinal, um tipo diferente de escola, mas sim é a escola reconhecendo e ajudando a fortalecer os povos do campo como sujeitos sociais, que também podem ajudar no processo de humanização do conjunto da sociedade, com suas lutas, sua história, seu trabalho, seus saberes, sua cultura, seu jeito (ARROYO, 2011, p. 110).

Transpomo-nos nesse contexto a Classe Multisseriada, entendendo-a como uma das dimensões do processo de formação dos sujeitos, bem como, espaço de articulações políticas e sociais nas comunidades.

Diante do exposto, nos interessou saber sobre as relações da cultura escolar e cultura da escola na Classe Multisseriada, para confirmar as nossas análises na EMUEF Califórnia.

4.2.2 A multisseriação no contexto da cultura escolar e cultura da escola

A relação entre educação e cultura são processos complementares, embora se apresentem em alguns estudos como contraditórios e ou dissociados. Ao buscarmos a contribuição de Forquin (1993) para essa análise

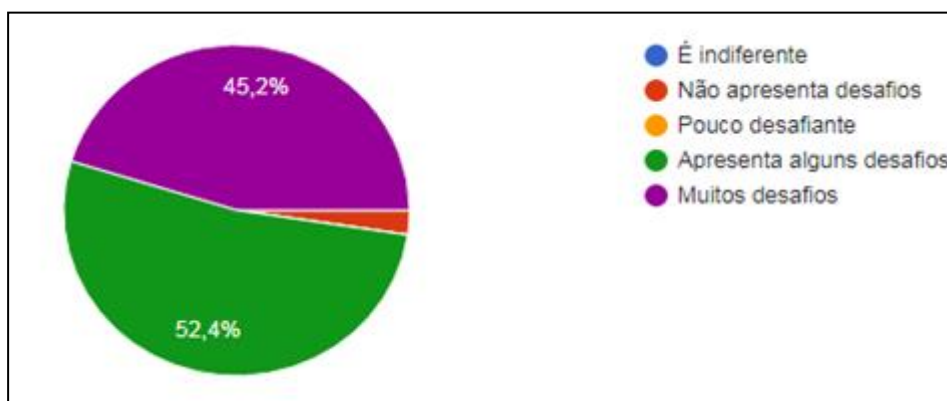
[...] dir-se-á que é pela e na educação, através do trabalho paciente e continuamente recomeçado de uma “tradição docente” que a cultura se transmite e se perpetua: a educação “realiza” a cultura como memória viva, reativação incessante e sempre ameaçada, fio precário e promessa necessária da continuidade humana (FORQUIN, 1993, p. 14).

Corroborando com seu pensamento, os espaços escolares seriam, nesse sentido, uma força de aproximação das diferentes culturas, visando à perpetuação de memórias da comunidade escolar. Nesse aspecto, lançamos como pergunta na questão 23, se a cultura da escola que agrega as relações sociais, culturais, históricas, comunitárias, faz parte do cotidiano pedagógico com os alunos. Os dados nos apontaram que para 90,5% (noventa vírgula cinco por cento) dos professores faz parte com grande relevância, resultados que demonstraram uma proximidade da educação com as diversas culturas que se manifestaram no cotidiano escolar.

Por meio dos estudos na EMUEF Califórnia e pelos dados obtidos, podemos dizer que as relações culturais, sociais e históricas são incorporadas no processo ensino e aprendizagem na Classe Multisseriada e tornam-se aliadas na produção do conhecimento com os alunos, uma vez que, o trabalho docente é culturalmente estruturado levando em consideração essas dimensões.

Baseados na concepção de Forquin (1993) procuramos saber se a cultura escolar da Classe Multisseriada, relacionada à organização da turma, aos conhecimentos, as rotinas e a metodologia do processo ensino-aprendizagem apresentou-se desafiante para o professor. As respostas da questão 24 nos apontaram os seguintes resultados:

Gráfico 8 - Os desafios da cultura escolar da Classe Multisseriada



Fonte: Elaboração própria.

Ao analisarmos os dados obtidos, notamos que para a maioria dos professores, essa organização de ensino apresentou-se desafiante, o que aponta a necessidade de estudos teóricos e práticos na formação inicial e continuada sobre o fazer pedagógico no ensino Multissérie. Nesse aspecto, Hage (2010) nos indica que

De fato, 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 [...] (HAGE, 2010, p. 26).

Entretanto, mesmo com a ausência de políticas públicas, o estudo na EMUEF Califórnia apresentou possibilidades pedagógicas. Levando em considerações as possibilidades dessa Classe, os dados obtidos na questão 25 nos permitiram saber se a cultura escolar com a organização de duas ou mais turmas em uma mesma sala possibilita um trabalho interdisciplinar. As respostas nos indicaram que 78,6% (setenta e oito vírgula seis por cento) dos professores apontaram a possibilidade interdisciplinar, mesmo com alunos reunidos de diferentes séries, os demais, isto é, 21,4% (vinte e um vírgula quatro por cento) nos apresentaram que possibilita em partes, sendo que, nenhuma resposta foi dada aos itens “não possibilita” e “é indiferente”.

Os dados levantados se conectaram com os diálogos estabelecidos com os professores durante a formação do curso da Escola da Terra Capixaba.

O trabalho com atividades interdisciplinares é primordial para a organização do trabalho pedagógico do professor com os alunos, ainda mais, na sala onde há 5 turmas do ensino fundamental. Desenvolvo meu planejamento na interdisciplinaridade, só assim dou conta de atender todas as diferenças

existentes na Classe Multisseriada. (Professor A, Formação Escola da Terra Capixaba, Domingos Martins-ES, maio de 2018).

Ao considerar tais aspectos, também nos interessou questionar se a prática pedagógica do professor, abrangendo várias séries, pautou-se no ensino-aprendizagem interdisciplinar. Dos 42 (quarenta e dois) professores, 83,3% (oitenta e três virgula três por cento), isto é, 34 (trinta e quatro), nos apresentaram que o processo escolar foi caracterizado pela interdisciplinaridade e apenas 16,7% (dezesseis virgula sete por cento), o que indica 8 (oito) professores responderam às vezes e nenhuma resposta foi dada aos itens “não” e “é indiferente”. Os dados nos indicaram que a interdisciplinaridade é uma das características marcantes nessa Classe, isto é, ela se estabelece por meio da prática do professor, por uma pedagogia que envolve os conhecimentos das várias disciplinas para lidar com o processo ensino e aprendizagem.

Assim como a interdisciplinaridade, a prática colaborativa se apresentou como outro aspecto que se destaca no ensino multisseriado. Desta maneira, indagamos se são propiciadas atividades colaborativas no processo ensino-aprendizagem com os alunos. As respostas nos indicaram que 90,5% (noventa vírgula cinco por cento) dos professores desenvolvem suas atividades levando em consideração o trabalho colaborativo entre os alunos e, 9,5% (nove vírgula cinco por cento) nos informam que “às vezes” lançam mão das atividades colaborativas, porém, não houve respostas nos itens “não são propiciadas” e “é indiferente”. Questões que apontaram que nas Classes Multisseriadas em Domingos Martins-ES, as ações colaborativas fazem parte do cotidiano, haja vista que, como observado na EMUEF Califórnia, são fundamentais levando em consideração a heterogeneidade existente nessa cultura escolar.

4.3 A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DAS CLASSES MULTISSERIADAS

O coletivo de professores é também, pois, seu espaço de autoformação. Não há como ser sujeito de um processo como este sem uma formação diferenciada e permanente. É preciso aprender a refletir sobre a prática, é preciso continuar estudando, é preciso se desafiar a escrever sobre o processo, teorizá-lo. Por sua vez, um coletivo de educadores precisa ter alguma forma de acompanhamento externo que ajude a dinamizar o seu

processo de formação e chamar a atenção para aspectos que a rotina do dia a dia já não deixa enxergar

Caldart (2001, p. 83)

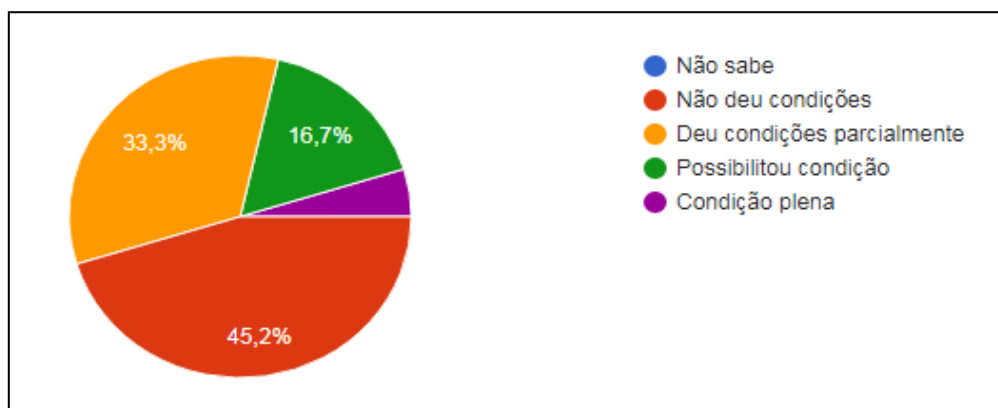
A autora defende a importância dos processos formativos no assentamento do Movimento do Sem Terra - MST. Com base nessa premissa, defendemos que por meio da formação continuada é que se garantem discussões e reflexões sobre a prática cotidiana e que, o processo de formação para o coletivo de professores promove além da teorização, novos saberes, valores e culturas para aprofundar a prática docente. Desta maneira, construímos argumentos no questionário que compreende as questões 28 a 33, objetivando revelar o olhar dos professores das Classes Multisseriadas sobre os processos formativos.

4.3.1 As especificidades dos processos formativos

As observações na EMUEF Califórnia e os estudos de Moreto (2018) nos indicaram que a formação continuada não está desconexa da prática, desta maneira, compreendemos que nos formamos no fazer pedagógico, no diálogo com os diferentes saberes e experiências vivenciadas com outros sujeitos.

Ao buscamos compreender sobre a formação inicial dos professores para a Classe Multisseriada, como destacado no capítulo anterior, percebemos que há ausência de aportes teórico e práticos sobre essa organização do ensino-aprendizagem. Nesse sentido, questionamos os professores, se a formação inicial deu condições para lecionar no ensino Multissérie. As indicativas dos itens nos auxiliaram a analisar o cenário que se apresentou.

Gráfico 9 - Condição da atuação na Classe Multisseriada com a formação inicial



Fonte: Elaboração própria.

Os dados corroboraram com o diálogo teórico no capítulo II e as análises dos estudos *in loco* no capítulo III, sobre a escassez de discussões sobre a formação inicial para os professores que atuam nessa organização de ensino. Observamos que 45,2% (quarenta e cinco vírgula dois por cento), isto é, 19 professores nos indicaram que a formação inicial não deu condições de atuação nesta Classe, seguido de 33,3% (trinta e três vírgula três por cento) que equivale a 14 professores, responderam que deu condições parciais e, somente 16,7% (dezesesseis vírgula sete por cento) representados por 7 sujeitos, nos informaram que a formação inicial possibilitou condições e, um percentual de 4,8% destacaram condição plena. Isso indicou que a formação inicial não está oportunizando plenamente, para a maioria dos professores, discussões, reflexões e estudos a partir das experiências sobre a prática em Classe Multisseriada.

Ao indagarmos sobre as condições de formação inicial para atuar na Classe Multisseriada, compreendemos que 78,5% (setenta e oito vírgula cinco por cento) nos afirmaram que há necessidade de buscar a formação continuada para saber lidar com essa cultura escolar, desta forma, Nickel (2016) nos indica que a formação continuada propicia mudanças no trabalho docente.

Compreendemos que a formação continuada não interfere apenas na vida do professor enquanto sujeito profissional, mas também enquanto sujeito humano. Todo o trabalho da formação continuada é idealizado e conduzido objetivando provocar reflexões e conseqüentemente mudanças na prática do professor bem como na sua relação com os alunos (NICKEL, 2016, p.187).

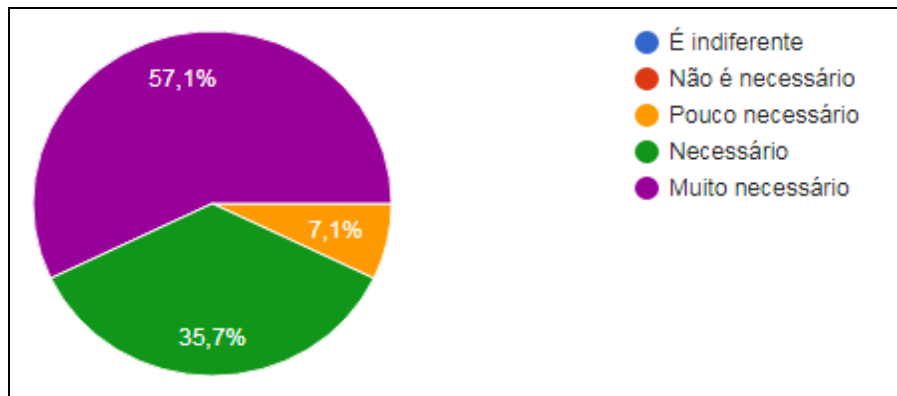
Esse contexto nos leva questionar aos professores se se consideram preparados para atuar na Classe Multisseriada. Levando em consideração que no Município 52,4% (cinquenta e dois vírgula quatro por cento) dos profissionais atuam até 5 (cinco) anos nesta organização do ensino e que 47,6% (quarenta e sete vírgula seis por cento) tem mais de 5 (cinco) anos de experiência nessa cultura escolar faz-se necessário a formação continuada.

Por meio dos estudos de Nickel (2016), observamos que a formação continuada nessa municipalidade vem se fortalecendo desde o ano de 2007. Ela nos indicou que o processo formativo tem provocado reflexões a partir das práticas pedagógicas da educação do campo. Para tanto, os dados do questionário nos informaram que 71,4% (setenta e um vírgula quatro por cento) consideram-se preparados, mas com o “suporte pedagógico”, isto é, com orientação seja por meio dos processos

formativos no coletivo, ou assessoramento nas escolas. Parcialmente preparados totalizaram 9,5% (nove vírgula cinco por cento) e 19% (dezenove por cento) disseram-se totalmente preparados. Arroyo (2013) nos propõe pensar a respeito da formação dos professores do campo, propiciando contemplar a identidade, a cultura, os costumes e os valores das comunidades e realidades campesinas. Aspectos contemplados na formação da Escola da Terra Capixaba. Esta formação foi indicada pelos professores como primordial, pois segundo eles, contribui para um saber mais amplo sobre essa cultura escolar.

Para confirmarmos essa questão, nos interessou saber se são necessárias discussões mais específicas sobre o processo ensino-aprendizagem para a Classe Multisseriada ofertada pela SECEDU. As respostas se apresentaram com os seguintes dados:

Gráfico 10 - Formação específica para os professores que atuam na Classe Multisseriada



Fonte: Elaboração própria.

Dos 42 (quarenta e três) professores que responderam o questionário, 24 (vinte e quatro) consideraram ser muito necessário ter formação específica, 15 (quinze) enfatizaram ser necessário e apenas 3 (três) professores disseram ser pouco necessário, sendo que os dois primeiros itens deveriam ser justificados, levando-nos complementar nossas análises. As respostas abertas trouxeram relevantes contribuições que nos proporcionam problematizar os contextos formativos, levando em consideração suas especificidades.

Penso que discussões mais aprofundadas a respeito das escolas multisseriadas precisam acontecer, pois ainda há vários profissionais dentro do âmbito da educação que desconhecem o trabalho realizado por essas escolas e muitas vezes não dão o devido valor que elas têm. Precisamos que se garantam os mesmos direitos para essas escolas. (Professor A).

As classes multisseriadas requerem planejamento interdisciplinar e específico para cada nível de aprendizagem, precisa-se formar professores com olhares e práticas diferenciadas para alfabetizar e ainda garantir os conhecimentos de cada disciplina nos diferentes níveis/anos. O professor da multisseriada precisa de formação, uma vez que, a formação inicial não lhe dá suporte. (Professor B).

Troca de experiências relacionadas e maior troca de materiais relacionados aos temas de estudos, maior tempo de planejamento para as atividades. (Professor C).

Precisamos sempre aprimorar a prática pedagógica, assim é muito importante participar da formação continuada, voltada para a nossa área de atuação docente. (Professor D).

Muito necessária para nossa prática do dia-a-dia e para a troca de experiências. (Professor E).

As narrativas externaram a necessidade de discutir especificamente a prática docente por meio da formação continuada, sobretudo, conforme análise das ementas dos cursos de Pedagogia, pela ausência nas disciplinas obrigatórias ou optativas de aportes teóricos e experiências sobre a Classe Multisseriada. Confirmamos essa questão nas observações feitas na questão 31 do questionário.

A formação inicial não discute o ensino multisseriado e, somente temos conhecimento de como é desenvolvida a prática pedagógica nessas turmas quando estamos inseridos na prática em sala, desta forma, considero que a formação continuada é que dará suporte para a atuação do professor levando em consideração a diversidade e especificidade dessa organização de ensino. (Professor F).

Vejo muita necessidade, uma vez que, na formação inicial não discutiu-se nada sobre a Classe Multisseriada. Essa experiência é muito significativa e rica de conhecimentos, cultura e saberes entre os alunos, porém, para que o professor possa articular a prática pedagógica em sala de aula, precisa de discussões que proporcionem um aprofundamento dessa organização de ensino. (Professor G).

A partir do contexto descrito e aliando-se ao fato da significância dos processos formativos específicos, externamos a relevância do Curso de Extensão Escola da Terra Capixaba, com foco na formação de professores de Classe Multisseriada. As ações formativas tiveram por base a aproximação entre teoria e prática, alternando tempos de ação, reflexão e ação, em contexto acadêmico e comunitário, com atividades desenvolvidas a partir da metodologia da Alternância.

O presente curso tem como objetivo promover junto aos educadores do campo um processo de formação, articulado a partir de práticas investigativas, com pesquisas que tematizam culturas e saberes dos Povos Tradicionais (MANUAL ESCOLA DA TERRA CAPIXABA, 2018, p. 7).

A proposta do curso evidenciou a discussão do trabalho pedagógico em multissérie, contribuindo para a formação específica no sentido de formar o “novo³⁷” professor e potencializar a práticas daqueles que já são experientes nessas classes.

Além das discussões para aprofundamento do trabalho que se desenvolve, a rotatividade de profissionais a cada ano letivo foi apontada como preocupante por parte de alguns professores, uma vez que, aquele que não têm experiência na multisseriação necessita de auxílio pedagógico.

É preciso muitas discussões sobre as salas multisseriadas, devido à troca de profissionais nas classes a cada processo seletivo, ao fim de cada ano. Deveria ter um projeto que assegurasse esses profissionais garantindo um processo de ensino contínuo, sem fragmentar a aprendizagem do aluno. (Professor H).

É muito importante dialogar e conseqüentemente mostrar a realidade ao professor iniciante, que uma turma multisseriada é totalmente diferente de uma turma única, pois muitos professores acreditam que se trabalha da mesma forma. (Professor I).

Acreditamos que a formação continuada específica tem proporcionado reflexões e discussões sobre o cotidiano de uma Classe Multisseriada, questão que também foram destacadas nos dizeres dos professores.

Necessário. Porque através da formação continuada teremos relatos de experiência, reflexões e discussões que nos auxiliarão no nosso cotidiano escolar. (Professor J).

É necessário, para haver um acompanhamento do pedagogo, troca de experiências entre os professores. (Professor L).

Analisando as narrativas, reafirmamos que a formação continuada é de suma importância, pois visa proporcionar a interlocução das experiências educativas, teóricas e práticas do professor.

Apesar das raízes profundas da cultura escolar da Classe Multisserida em Domingos Martins-ES, pelas narrativas de alguns professores nos processos formativos, ainda percebem que há um olhar de exclusão devido à organização heterogênea dos alunos, situação que se apoia no desconhecimento das práticas realizadas com os alunos. Mas, enfatizaram que a metodologia do trabalho pedagógico nessa Classe pode contribuir para as demais organizações de ensino.

[...] muitos professores ainda têm uma visão distorcida dos espaços de aprendizagem por acreditarem que estudantes de uma mesma classe seriada apresentam os mesmos ritmos de aprendizagem e

³⁷ Como “novo professor” consideramos aquele que ainda não teve experiência com a classe multisseriada.

consequentemente, isso facilitaria o seu trabalho. Grande parte de nossos professores, ainda acreditam poder encontrar uma sala de aula totalmente homogênea em que estudantes aprendem do mesmo jeito e com um único modelo de planejamento. Se consideramos os estudos realizados nas formações com os professores do município de Domingos Martins, levando em conta a nossa perspectiva de ensino, ainda precisamos de muitas discussões em relação a essas escolas, para que possam ter visibilidade e contribuir de maneira positiva para que esses espaços sejam compreendidos como avançados pedagogicamente e não ao contrário, uma vez que, nelas já se rompeu com o pensamento de homogeneidade há muito tempo, bem como, a idéia do ensino centrado na figura exclusiva do professor. Os professores desses espaços têm muito a nos dizer em relação a um trabalho compartilhado em que ele deixa de ser a figura central e passa a ser de fato um mediador no complexo trabalho que ele desenvolve. (Professor M).

Penso que essa discussão deve abranger todas as áreas da educação, e que esta não deve acontecer somente com o grupo das escolas multisseriadas, pois muitos profissionais da educação parecem não entender essa organização e muitas vezes fazem críticas ferrenhas às turmas multisseriadas, como se essas não tivessem e/ou não fizessem uma educação de qualidade. (Professor N).

Amparados nessa discussão, e por se tratar de turmas heterogêneas, os estudos na EMUEF Califórnia nos apontaram que ser professor em uma sala com 5 (cinco) turmas se apresentou desafiante, mas, nossas investigações indicaram que, esse o maior desafio se pautou na concepção de alguns professores (que não atuam nas classes multisseriadas) não reconhecerem como relevante o trabalho pedagógico desenvolvido nessa Classe, por isso, reafirmamos que a formação continuada com discussões específicas foi primordial, dada a especificidade dessa cultura escolar. Expressões que foram elucidadas pelos professores.

Considero que é necessário, pois como professora de uma sala com 5 turmas vejo que os processos de formação precisam focar em como articular o processo ensino-aprendizagem levando em consideração essa cultura escolar. (Professor O)

[...] as salas multisseriadas têm uma dinâmica metodológica que requer muita interação pedagógica e nem sempre o professor está preparado para lidar com essa cultura escolar, assim, as discussões específicas na formação continuada é que dão aporte importante para as práticas pedagógicas dos docentes. (Professor P)

Entendemos que a dinâmica dessas Classes requer um trabalho pedagógico específico do professor, para tanto, lançamos uma questão que problematizou se a formação continuada pautada na Educação do Campo contribuiu para atender as especificidades da atuação na Classe Multisseriada. Dos sujeitos que responderam 31% (trinta e um por cento) afirmaram que a formação contribuiu muito, para 42,9% (quarenta e dois vírgula nove por cento) foi necessário e 26,2% (vinte e seis vírgula dois por cento) destacaram como pouca contribuição. O resultado demonstra que os

processos formativos no referido Município têm contribuído para pensar os processos na Classe Multisseriada, porém, nas questões problematizadas, os professores apontaram a necessidade de discutir as especificidades da sua prática pedagógica.

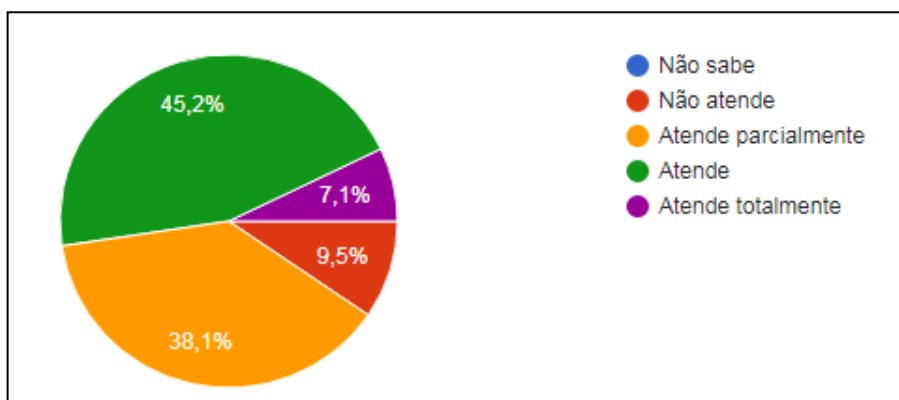
4.4 DOCUMENTOS NORTEADORES DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Na SECEDU, o Documento Curricular da Educação Básica elaborado coletivamente no período de 2014 a 2016, norteou o trabalho pedagógico realizado em todas as etapas e organizações de ensino. Nos encontros formativos os professores problematizaram os conhecimentos concernentes a Classe Multisseriada, enfatizando que devam ser revisitados a luz da proposta pedagógica nessas turmas.

O currículo mesmo precisa ser pensado para conhecimentos que possibilitem práticas voltadas para a classe multisseriada, pois ainda, vem separado por série e não por nível de conhecimentos conforme trabalhamos. (Professor Q).

Conforme declaração, o referido Documento como está organizado, dificulta o planejamento das atividades para a Classe Multisseriada, uma vez que os conhecimentos ainda se apresentaram separados por ano/série escolar. Os estudos in loco na EMUEF Califórnia nos indicaram que o trabalho realizado requer uma organização que atenda as especificidades e peculiaridades do ensino-aprendizagem. Nesse sentido, indagamos se o Documento Curricular e a organização dos conhecimentos atendem as suas especificidades.

Gráfico 11 - A organização dos conhecimentos no Documento Curricular para a Classe Multisseriada



Fonte: Elaboração própria.

Os dados dialogaram com outros que discutiram os processos específicos na Classe Multisseriada, contudo, reconhecemos a necessidade de revisitar aqueles ligados aos aspectos pedagógicos para essas instituições. Isso se confirma a partir das respostas abertas direcionadas nos itens “não atende” e “atende parcialmente”.

O documento curricular foi muito bem elaborado, porém, é necessário que tenha um olhar mais apurado para a organização dos conhecimentos para facilitar o planejamento das aulas dos professores, principalmente para quem atua com as turmas de 1º ao 5º ano. (Professor R)

Corroboramos que este Documento envolveu a participação do coletivo de professores, mas de acordo com os relatos dos professores,

A organização dos conhecimentos do Documento Curricular da forma como está, visa atender a seriação. Portanto, considero que seja necessário rever tal organização no sentido de atender o planejamento para a prática pedagógica em sala de aula do ensino multisseriado. Trabalho esse que requer um movimento coletivo para que os professores possam planejar e reorganizar os conhecimentos para atender os direitos de aprendizagem dos alunos. (Professor S)

Da maneira como estão os conhecimentos dificulta o planejamento para o ensino para a Classe Multisseriada, principalmente para quem atua com 5 turmas em uma mesma sala, desta maneira vejo a necessidade de se articular uma formação para que possamos rever a organização dos conhecimentos. (Professor T)

Ele precisa focar mais na organização das escolas Unidocentes e Pluridocentes, principalmente voltados à prática pedagógica e à organização dos conteúdos, o que tem dificultado o planejamento das aulas com os projetos de estudos. Precisa-se organizar os conhecimentos voltados para quem trabalha nessas escolas. (Professor U).

As situações levantadas pelos professores apontam a necessidade de se rever à organização dos conhecimentos do Documento Curricular, visando alinhá-los com os temas de estudos e facilitar o planejamento. Em se tratando deste Documento, ao analisarmos as propostas para a política de formação continuada para a Rede Municipal de Ensino, não encontramos questões que atendam essas Classes. Também, nos debruçamos sobre a Lei nº 2.694/2015 que dispõe sobre o Plano Municipal de Educação de Domingos Martins para o decênio 2015-2025. Suas metas não apresentam ações específicas para a Classe Multisseriada.

Levando em consideração que na municipalidade há culturas escolares diversas, e tendo em vista que as Classes Multisseriadas abrangem 42% (quarenta e dois por cento) das escolas, e que esta organização escolar se presencia em também em EMEFs, nos indagamos: Se esta cultura escolar se faz presente nas escolas municipais, porque não está expressa nas políticas públicas municipais?

Procuraremos responder tal indagação no capítulo a seguir, problematizando as políticas públicas para a Educação do Campo analisando as questões inerentes a esta Classe.

Este capítulo que ora se finaliza com as análises do questionário, subsidiará as reflexões e dados que estão no capítulo 5.

5 EDUCAÇÃO DO CAMPO E A CLASSE MULTISSERIADA: REFLEXÕES SOBRE AS POLÍTICAS PÚBLICAS³⁸

Esse parágrafo se traduz em uma construção coletiva, onde estabelecemos diálogos com os colegas de mestrado do Grupo de Pesquisa (CNPq) “Culturas, Parcerias e Educação do Campo”, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFES. Trata-se das dimensões investigativas de Cunha (2019) “Por dentro de uma escola pública campesina em tempos de resistência: o caso da escola do Xúri” e nossos estudos sobre a Classe Multisseriada. As premissas que embasam este trecho provêm dos diálogos destas pesquisas que busca problematizar a Classe Multisseriada no contexto da educação brasileira.

Conhecer a trajetória histórica do sistema educacional brasileiro é primordial para compreensão da relação do ensino público e o direcionamento dado às escolas do campo sobre as políticas públicas, em específico da Classe Multisseriada. Desta maneira, levando em consideração a importância de captar as relações históricas para compreender a realidade que se apresenta, dialogamos com Speyer (1983) que traçou o caminho da educação brasileira, dividindo-o em três fases, proporcionando-nos um entendimento demarcado da base do ensino no território nacional.

A primeira fase apresentada por Speyer (1983) destaca os primeiros séculos do Brasil colonial, período em que a educação era oferecida exclusivamente pelos jesuítas com o propósito de evangelização e expansão da religião católica no “novo território” colonizado. Desta maneira, ao apresentarmos o resgate histórico da educação no Brasil, não podemos esquecer de mencionar como esta se consolidou desde aos primórdios da colonização neste território. De acordo com Nemi (2009), este modelo predominou durante muito tempo nas colônias indígenas até a chegada do Marques de Pombal, que expulsou os jesuítas e aboliu este tipo de ensino. Com a expulsão dos jesuítas, em 1759, um amplo conjunto de reformas ocorreu com o objetivo de estruturar as atividades educativas, desta forma, com a publicação do Alvará Régio de 28 de junho de 1759 criou-se a Diretoria Geral de Estudos, com a

³⁸ A elaboração deste trecho foi uma produção coletiva dos pesquisadores Cunha (2019) e Müller (2019), levando em consideração as proximidades de seus estudos, entretanto, o título do trecho partiu das especificidades de cada pesquisa.

responsabilidade por tudo o que dissesse respeito à educação. Delboni (2018) contribuiu com essa análise e destaca que,

A criação das aulas régias no Brasil deu-se em ritmo lento, pela falta de recursos financeiros, o que ocasionava atraso na contratação de professores e no pagamento dos salários, além da ausência de livros didáticos. No entanto, esse formato foi se estendendo no Brasil e, embora enfrentando condições precárias, as aulas eram ministradas, em regra, na casa dos professores (2018, p. 67).

Segundo a autora, surge desta maneira o ensino multisseriado no Brasil, sendo que em algumas escolas, o professor era contratado pelo governo e os locais de funcionamento eram improvisados. Em outros espaços, ainda funcionavam como domésticas ou particulares, tendo contrapartida de famílias para pagamento do professor. Porém, essa dinâmica não proporcionou o direito educacional a toda população, questão essa que historicamente pode ter contribuído para o atraso escolar para os povos camponeses e desta maneira também para o país.

Ao analisarmos a história, o Brasil ao ser colonizado, passou por exploração durante mais de 300 anos, e desta forma, a educação escolar para grande parte da população foi inacessível. Não era prioridade proporcionar a leitura e escrita para quem exercia as atividades agrícolas, neste caso, inicialmente aos índios e negros africanos, e posteriormente aos colonos imigrantes que também foram atingidos por falta de políticas que atendessem à escolaridade.

A segunda fase é traduzida por Speyer (1983) com a chegada da Família Real no Brasil em 1808, período este que a educação continuou voltada para atender a apenas um grupo da população. As escolas criadas eram pensadas para aprimorar a cultura das populações da elite que se instalaram no país. Segundo o teórico, como essa instrução não era considerada o suficiente para esta classe, seus filhos ainda eram enviados a Europa a fim de ter uma melhor formação, contribuindo cada vez, para dicotomizar o ensino das classes sociais da população brasileira.

Segundo Speyer (1983), foi a partir da Independência do Brasil que o ensino público passou a ser destaque. Com a inauguração da Assembleia Legislativa Constituinte em 03 de maio de 1823 uma das preocupações foi elaborar uma legislação para que a educação fosse pública, mas, não conseguiu passar da barreira ideológica e discursiva do governo. Somente com o decorrer dos anos, o Brasil Império percebeu que a educação era necessária para instruir o povo para o desenvolvimento da nação.

Com a Constituição de 1891 reafirmou-se a dualidade do sistema educacional brasileiro, organizando-o de forma que coubessem às elites as escolas secundárias acadêmicas e o ensino superior; e para o “povo³⁹” as escolas primárias e profissionalizantes. O descaso e atraso das ações voltadas para as populações menos favorecidas se apresentavam e esse contexto evidenciava a discrepância entre o ensino ofertado à população brasileira, principalmente entre a urbana e a rural.

Entretanto, Speyer (1983) nos apresenta que a I Guerra Mundial trouxe no seu bojo, algumas mudanças para a área educacional, marcadas pelo pensamento de educadores que defendiam outro ideal de educação para os sujeitos desfavorecidos de seus direitos, mobilizando lutas para a universalização do ensino. No entanto, para o campo, as necessidades foram ignoradas pelo poder público.

A Revolução de 1930, que levou ao poder Getúlio Vargas, marca a terceira fase apresentada por Speyer (1983) e se evidencia com a intervenção de todos os níveis de ensino pelo governo central, resultando em inúmeras reformas. O enfoque dado à educação dos povos do Campo era qualificar mão de obra para atender às exigências do mercado nacional e internacional, e isso deu força à implantação das escolas nesse cenário.

A partir da II Guerra Mundial se potencializou o desenvolvimento industrial, que de um lado impulsionou a economia brasileira e de outro causou sérios problemas sociais com a saída das pessoas do campo para os centros urbanos. Para conter o processo migratório, neste período emergiu um excessivo crescimento de escolas rurais muito deficitárias, situações estas, que suscitaram novamente diferenças significativas entre a educação voltada para os povos do meio urbano em detrimento a população do campo.

A situação não teria sofrido nenhuma alteração se as populações rurais tivessem permanecido na terra. Mas, como vimos, o problema de posse de terra, assim como problemas climáticos insuperáveis, geraram as migrações internas do campo para a cidade. A preocupação da classe dominante em fixar o homem à terra deu origem a um movimento reformista que visava modificar as condições precárias de vida da população rural. Para tanto, era necessário modificar instituições, em especial a educação escolar (SPEYER, 1983, p.68-69).

³⁹ População de massa.

Desta maneira, conforme destaca o autor, se pensou em intensificar o atendimento escolar, mas neste período, o ensino ofertado às comunidades camponesas era por meio de escolas com classes multisseriadas improvisadas, deficitárias e com professores leigos.

Visando modificar tais situações, nas décadas de 1940 e 1950, o Brasil intensificou seus esforços destinados a fortalecer a educação rural, a partir de patrocínios de vários programas norte americanos como forma de evitar conflitos sociais e atender aos interesses do governo.

Analisando a conjuntura histórica, Leite (2002) elege a década de 70 no Brasil como divisor de águas, ingressando na ala dos países industrializados, abandonando o posto centralizador das atividades rurais. Isso claro impactou significativamente a educação, que alicerçou suas bases “buscando no processo escolar a fonte de inspiração para esse salto qualitativo”. (LEITE, 2002, p. 27). Nas décadas de 70 a 90 tivemos mudanças significativas, principalmente com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases – LDB que pode ser considerada um marco na História da Educação Brasileira. O teórico ainda nos aponta que os aspectos econômico, social e educacional no Brasil nos explicam os atuais problemas que afetam a qualidade da educação no meio camponês. A herança da transição do Brasil, do agrário para o industrializado, deixou marcas latentes para a população do campo, uma vez que, a educação não está dissociada do desenvolvimento de um país, e isso explica a situação de precariedade de políticas públicas para este território.

Nesse contexto histórico, podemos dizer que a educação para os povos do campo surge por volta de 1549, porém, com a proposta de cristianizar as populações indígenas do território colonial, entretanto, começou a ser discutida, a partir do processo migratório do campo para o meio urbano e com o avanço da industrialização do país. A educação brasileira nessa dinâmica pautou-se pelo modo de produção capitalista, que se estabeleceu desde a colonização a partir do século XVI, pensada para atender aos interesses da classe burguesa, carregando esses resquícios na atualidade. A partir dos problemas da dualidade que se consolidou na historicidade brasileira

É preciso romper com a dicotomia campo cidade (moderno-atrasado), afirmando o caráter mútuo da dependência: rural ou urbano, campo ou cidade não sobrevive sem o outro, ou seja, um depende do outro para total funcionamento (ARROYO, 1999, p. 35).

Concordamos com a fala de Arroyo e consideramos que ainda faz-se necessário romper com essa dicotomia, principalmente em se tratando das Classes Multisseriadas, levando em consideração que essa organização de ensino foi e ainda é para muitas comunidades a base educacional no nosso país.

O contexto histórico nos apresentou que o fortalecimento da Classe Multisseriada se vinculou mais fortemente ao desenvolvimento econômico do país por meio da proposta política agrícola, tornando-se uma estratégia para solucionar o acesso à escolarização das crianças no meio campesino. Ela emergiu como estratégia favorável para implantar a educação formal no campo, devido à carência de alunos para formar classe seriada, surgindo nesse contexto educacional, o ensino multissérie. Estudos nos apresentaram que

[...] a multisseriação existe tanto em países desenvolvidos como em países em desenvolvimento, tanto em zonas rurais, como em zonas urbanas. Porém, são mais estreitos seus vínculos com o campo e com as regiões menos povoadas” (PARENTE, 2014, p. 63).

A pesquisadora Little (1995) do Instituto de Educação da Universidade de Londres realizou estudos nessas Classes, e apresentou que o conceito de multisseriação se difere, dependendo do país e das políticas implementadas para a efetivação do ensino. Em 2005, ao produzir um relatório para a UNESCO, Little relatou que os currículos, a formação e os materiais não são pensados para atender as turmas multisseriadas, mas pensadas somente em adequá-los a partir do ensino seriado.

Outra questão que fez parte do referido relatório, bem como dos estudos de Hage (2010) é que essa organização do ensino não faz parte da agenda pública educacional. Situação essa que impacta diretamente o fazer pedagógico dos professores. Saem dos cursos de licenciatura sem saber da existência das turmas multisseriadas e se deparam com essa experiência quando chegam às escolas. Questão essa destacada nos estudos de Moreto (2016, 2018) e que estão presentes na realidade educacional brasileira.

De acordo com o Manual de Orientações Pedagógicas para Formação de Educadoras e Educadores (MEC, 2009, p. 23), ela “passou a ser conhecida como multisseriada para caracterizar um modelo de escola do campo que reúne em um mesmo espaço um conjunto de séries do ensino fundamental”, passando dessa maneira, a se definir em uma organização do processo ensino-aprendizagem no contexto histórico a nível nacional. Corroborando com Little (2005) foi negligenciada

e esquecida pelo poder público, mas que num contexto recente - final do século XX e início do século XXI - tem conquistado espaço com o avanço dos movimentos sociais, na luta pela formulação de políticas públicas apropriadas a escola campesina e seus sujeitos.

De acordo com o Documento Base do Programa Escola Ativa de 2009,

A precariedade da educação oferecida às populações do campo se apresenta de forma mais visível nas escolas com turmas multisseriadas, que se constituem a maioria das escolas do campo, uma vez que são escolas com um pequeno número de estudantes, situadas em localidades pouco populosas. Entretanto, o contingente de estudantes nestas escolas representa uma quantidade expressiva de pessoas que merecem e tem direito a um atendimento escolar de qualidade. (BRASIL MEC, 2009, p. 11)

A Classe Multisseriada surge para atender uma demanda considerável de alunos do campo, mas que, comumente fora negligenciada restando-lhe apenas políticas públicas compensatórias. Todavia, nos perguntamos quais são os reais motivos que levam a considerá-la como causa das mazelas educacionais? Leite (1999) afirma que

A Educação rural no Brasil, por motivos sócio-culturais sempre foi relegada a planos inferiores e teve como retaguarda a ideologia do elitismo acentuada no processo educacional já instalado pelos jesuítas, e a interpretação política ideológica da oligarquia agrária conhecida popularmente na expressão “gente da roça não carece de estudo. Isso é coisa de gente da cidade”. (LEITE, 1999, p. 14)

Essa política ideológica com o modelo elitizado surgido no período colonial que se afirmou no nosso país, nos assinalou que a história da educação brasileira campesina enfrentou grandes limitações e ainda passa por arbitrariedades visando em alguns contextos, o fechamento de escolas, que deveriam garantir os direitos aos povos campesinos.

Tais arbitrariedades políticas são observadas ao buscarmos o contexto histórico da legislação educacional brasileira. Em todas as constituições a educação escolar foi contemplada, no entanto, somente na Constituição de 1934 que a educação rural, foi tratada de forma mínima, o que demonstra o descaso, mesmo com a oferta das escolas no campo. Silva afirma que a “educação brasileira, desde seu início, até o século XX, serviu e serve para atender as elites sendo inacessível para grande parte da população rural” (SILVA, 2004, p. 1).

A educação é proclamada como “direito de todos” no artigo 25 da Constituição Federal de 1988, discurso este, repetido inúmeras vezes em outros documentos,

demonstrando, a busca incessante pelo direito que ainda não estava efetivamente cumprido como determina a lei. Somente após a homologação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – LDB nº 9.394/96 foi que, a Educação do Campo ganha mais visibilidade e singularidade conforme o artigo 28:

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:
I - Conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
II - Organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.
(LDB Nº 9394/96).

Observamos que mesmo com a inclusão do artigo 28 na LDB, o espaço campesino continuava marcado pelas relações culturais hegemônicas do meio urbano. Nesse sentido, nas últimas décadas do século XX, a partir das leituras que realizamos, podemos mencionar que os sujeitos do campo atravessados pelos movimentos sociais, exigiram respeito à diversidade e especificidade da educação, lutando por uma escola que respeitasse as relações sociais, culturais e históricas, rompendo com o silenciamento de seus povos e denunciando o esquecimento do Estado aos direitos negados historicamente.

Para legitimar as lutas instituiu-se um documento que discutisse as especificidades da educação campesina. Desta forma, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo por meio da Resolução CNE/CEB nº 1/2002, foram elaboradas para direcionar a educação do campo como o exercício das práticas sociais, da cultura, pautada em políticas que valorizem seus povos. Nessa diretriz ficou delimitada a responsabilidade do poder público

Art. 3º O Poder Público, considerando a magnitude da importância da educação escolar para o exercício da cidadania plena e para o desenvolvimento de um país cujo paradigma tenha como referências a justiça social, a solidariedade e o diálogo entre todos, independente de sua inserção em áreas urbanas ou rurais, deverá garantir a universalização do acesso da população do campo à Educação Básica e à Educação Profissional de Nível Técnico (CNE/CEB 01/ 2002).

Com a universalização da educação, independente da área de inserção dos sujeitos, as lutas pela garantia dos direitos no campo se alargaram com a mobilização e pressão dos movimentos sociais. Nesse contexto, a cultura escolar da multisseriação passou a merecer atenção especial em vista de sua dinâmica peculiar, mas somente seis anos após as Diretrizes Operacionais para a Educação

Básica nas Escolas do Campo é que a questão específica para essa organização de ensino foi inserida por meio da Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008 (BRASIL, 2008), com normas e princípios para o atendimento à Educação Básica do Campo. Nessa resolução, o artigo 10 estabelece melhores condições e possibilidades do planejamento para os professores da educação do campo visando padrão de qualidade, seja a educação oferecida em escolas com Classe Multisseriada ou não. Neste mesmo artigo, em seu 2º parágrafo, define que as elas

[...] necessitam de professores com formação pedagógica, inicial e continuada, instalações físicas e equipamentos adequados, materiais didáticos apropriados e supervisão pedagógica permanente (BRASIL, 2002, p.12).

Porém, como apresentado em algumas pesquisas desenvolvidas por Hage (2010) e dados apresentados pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad/MEC, BRASIL, 2008), a situação das Classes Multisseriadas no cenário nacional não está no padrão esperado pelos órgãos públicos educacionais. E como forma de potencializar a formação dos professores e conseqüentemente melhorar os índices, foi implementado pelo MEC o Programa Escola Ativa com a proposta de,

[...] 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 metodologias adequadas a classes multisseriadas; Realizar formação continuada para os educadores envolvidos no programa em propostas pedagógicas e princípios políticos pedagógicos voltados às especificidades do campo; Fornecer e publicar materiais pedagógicos que sejam apropriados para o desenvolvimento da proposta pedagógica (BRASIL, 2009, p.3).

O programa em específico objetivava adaptar o currículo escolar às necessidades do campo. Porém, alguns estudos e teóricos como Hage (2010) ao analisarem o material, observaram que este pautava uma proposta pedagógica única para todo país, desconsiderando a heterogeneidade e a pluralidade cultural dessas classes para as populações do campo. Em Domingos Martins-ES, tal Programa foi readequado e repensado a partir da cultura do ensino multisseriado.

Em 2010, o MEC distribuiu para as escolas participantes do “Programa Escola Ativa” o Caderno de Orientações Pedagógicas com a proposta de contribuir com a formação docente daqueles que atuavam em Classes Multisseriadas. Uma das

questões pretendidas no material era a organização do trabalho pedagógico, propondo

Que, mesmo que os(as) educandos(as) sejam organizados por série para melhor circulação de informações, se trabalhe alternadamente com grupos, com todas as séries e entre séries, para que as crianças possam exercitar diferentes possibilidades de cooperação, de comparação e de troca de experiências e conhecimentos. A presença de uma criança mais experiente em contato com crianças menores pode se tornar fonte de aprendizagens. Que em cada grupo haja um monitor, escolhido pelos(as) educandos(as), que auxiliará o trabalho da(o) educadora(or) quando estiver em outro grupo coordenando o desenvolvimento das atividades (BRASIL, 2009, p.40).

Na oferta deste Programa, atuamos como formadores no município de Domingos Martins-ES e o que se propôs, foi redimensionar a sala de aula, rompendo com a organização das fileiras dos alunos a fim de proporcionar a troca de conhecimentos e, principalmente, coordenar as atividades escolares, levando em consideração os direitos de aprendizagem de cada turma. Também foram discutidas propostas de um currículo que contemple as relações sócio-político-cultural-ambiental à dinâmica das Classes Multisseriadas.

No ano de 2012, o Programa Escola Ativa completou quatorze anos de sua implementação, atendendo a formação de professores em todo o território brasileiro, principalmente nas Regiões Norte, Nordeste e Centro-oeste, onde havia uma oferta significativa dessas Classes. Conforme o Fórum Nacional de Educação do Campo as posições sobre a multisseriação são polêmicas e de crítica

Reconhecemos, porém que a escola multisseriada é uma realidade na educação no e do campo que não pode ser ignorada. Além disto, existem outros argumentos que nos fazem considerar essa forma de organização escolar ainda necessária no campo. São eles: toda a criança tem direito a estudar próxima à sua casa e de seus familiares; o transporte escolar é demasiado perigos para crianças pequenas e o cansaço dele advindo é um agravante para a aprendizagem; estas escolas podem/devem se organizar de forma a superar a seriação e a fragmentação do conhecimento, oportunizando um trabalho por ciclos de aprendizagem; estas escolas constroem e mantêm uma relação de reciprocidade, de coletividade, de referência cultural e de organização social na comunidade em que estão inseridas (FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2011, p. 1).

Os pressupostos supracitados foram observados nos estudos na EMUEF Califórnia e nos permitiram verificar que os argumentos debatidos no fórum se manifestaram nos direitos conquistados a passos lentos no cenário nacional ao local.

Visando revisitar a formação, a partir do ano de 2013, o Ministério da Educação (MEC) encerra as atividades do Programa Escola Ativa e instituiu o Programa Escola

da Terra, ação esta que integra o Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo). A adesão foi aberta no dia 20 de agosto de 2013 para que Secretários Estaduais e Municipais de Educação, com escolas multisseriadas no campo ou quilombolas, pudessem acessar e aderir. Desde então, os municípios anualmente são convidados a aderir ao referido Programa, visando oferecer formação continuada a professores que lecionam nessas unidades de ensino.

No Estado do Espírito Santo, o Programa passou a denominar-se “Escola da Terra Capixaba⁴⁰” e de acordo com as informações obtidas pelo material de formação, ele compreendeu quatro ações: formação continuada e acompanhada de professores que trabalharam com alunos dos anos iniciais do ensino fundamental em Classes Multisseriadas no campo e em escolas quilombolas, além dos assessores pedagógicos por meio de tutores; oferta de materiais didáticos e pedagógicos; monitoramento e avaliação; gestão, controle e mobilização social.

Além de formação profissional, o programa formativo tem proporcionado o fortalecimento e desenvolvimento de propostas pedagógicas e metodologias adequadas a multisseriação, levando em consideração a quantidade de escolas que atenderam essa organização de ensino em nosso país.

Através do Censo Escolar de 2006 observamos que existiam cerca de 50 (cinquenta) mil escolas nas áreas rurais no Brasil exclusivamente multisseriadas, com um milhão de alunos matriculados. Estes números mostraram na ocasião, a urgente necessidade de suporte por parte dos Estados e União na melhoria das condições educacionais, haja vista que, a nível nacional, a precariedade da educação voltada às populações do campo sempre foi mais nítida nas escolas com Classes Multisseriadas (Documento Base do Programa Escola Ativa. Brasília, SECAD/MEC, 2009.). Dois anos depois, o Censo Escolar de 2008 apontou um pouco mais de 48 (quarenta e oito) mil escolas nas áreas rurais exclusivas nessas Classes. E, de acordo com os dados do Censo Escolar de 2011, havia apenas 45.716 (quarenta e cinco mil, setecentos e dezesseis) escolas, o que mostra um decréscimo dessas Classes no campo.

Ao buscarmos os dados do censo escolar do período de 2010 a 2017, o fechamento das escolas públicas em áreas rurais no Ensino Fundamental a nível nacional e

⁴⁰ Devido ao nome atribuído aos sujeitos que moram no Estado do Espírito Santo.

estadual não para de crescer. Isso demonstra que, apesar da legislação e propostas específicas de formação, há ações nas políticas públicas que culminam com o enfraquecimento e fechamento das escolas campesinas, sobretudo das Classes Multisseriadas, que vêm sendo nucleadas para outras escolas no campo e principalmente para áreas urbanas.

De acordo com esse levantamento, observamos na tabela a seguir que no período de 8 (oito) anos no Brasil foram fechadas 18.832 (dezoito mil, oitocentos e trinta e duas) escolas e no Espírito Santo esse número chegou a 345 (trezentos e quarenta e cinco) instituições.

Tabela 9 - Quantitativo de escolas públicas rurais do Ensino Fundamental fechadas de 2010 a 2017

ANO	BRASIL	ESPÍRITO SANTO
2010	73.407	1.271
2011	70.707	1.205
2012	68.460	1.173
2013	65.329	1.127
2014	61.691	1.090
2015	59.202	1.049
2016	57.221	1.015
2017	54.575	926

Fonte: Elaboração própria a partir de dados do INEP (2018).

É na política de nucleação que está fundamentado o fechamento das escolas públicas campesinas, empreendidas pela lógica neoliberal que desconsidera o direito dos alunos de estudarem em unidades de ensino próximas as suas residências. A extinção das escolas do campo, pode de certa medida contribuir para o incentivo ao o êxodo do jovem do campo.

A partir dos relatos dos cursistas no Programa Escola da Terra Capixaba, verificamos que no Estado do Espírito Santo tem se empreendido medidas arbitrárias para fechar as escolas, totalmente alheias às questões pedagógicas e a própria legislação que a partir da Lei N° 12.960, de 27 de março de 2014, que alterou a Lei nº 9.394/1996 fez constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas. A alteração que está no artigo 28, consta que,

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

A lei deixa claro que para fechar uma escola, se faz necessária a manifestação da comunidade escolar como princípio basilar para que se instaure um processo para fechamento. Contexto esse que nem sempre tem se levado em consideração no Espírito Santo ao se fechar escolas, entretanto, alguns municípios, como Afonso Cláudio, a referida lei serviu como meio de retomar processos de fechamento injustificados.

No Estado tais problemas não se apresentaram somente no meio campesino. Nos últimos anos, conforme debates realizados nos estudos de Mestrado, essa avalanche se arrasta para os turnos noturnos, principalmente na Rede Estadual de Ensino, que tirou a oportunidade de jovens do campo e da cidade em estudar no ensino médio, uma vez que, durante o dia muitos, devido às condições sociais, precisam trabalhar.

Apesar dos movimentos de vários órgãos e entidades⁴¹ se contrapondo ao fechamento das escolas no Estado, observamos que o caos é geral, mas segundo Caldart (2008) é verdade que “a situação se torna mais crítica, à medida que sistematicamente o campo vem sendo desqualificado como espaço de prioridade para políticas públicas”. Essas medidas de fechamento têm ferido as metas e estratégias do PNE, Lei Federal nº 13.005/2014, bem como desconsideram os Direitos à Educação pautada na Constituição Federal de 1988 em seus artigos 205, 206, 208 e 211.

Os desafios são enormes e advêm das dívidas históricas e sociais, no entanto, o fechamento das escolas tem sido empreendido pela pressão neoliberal de Estado, obrigando os sujeitos a frequentar as escolas nas cidades, desvinculados das suas realidades sociais e culturais.

A partir dessa situação nos indagamos: Qual o lugar ocupado pela escola do Campo nas políticas públicas? A história nos mostrou que é necessário rever os processos de silenciamento que se apresentaram para as escolas do Campo, em especial para

⁴¹ Assembleia legislativa, na pessoa do Deputado Estadual Majevski. O Macrocentro Vozes do Campo. O Fórum Estadual da Educação do Campo e sujeitos de municípios do Estado que lutaram e lutam por manterem as escolas em funcionamento nas comunidades.

a Classe Multisseriada. Mas, como vencer as barreiras pelo direito à educação no/do campo, já que, por meio das leituras, das reflexões e dos diálogos que realizamos, percebermos que a concepção da maioria dos governantes, se pauta na concepção da educação como gasto, e não como investimento aos seus sujeitos?

Sabemos que os desafios ainda são latentes, porém, as observações na EMUEF Califórnia, as análises do questionário e os diálogos com professores nos apresentaram que a comunidade escolar tem força de resistir aos movimentos de silenciamento e romper com as situações que não coadunam com os direitos à educação em seu território.

Buscando compreender mais sobre o contexto histórico e de políticas públicas para a Classe Multisseriada em Domingos Martins-ES, entrevistamos em outubro de 2018, a coordenadora das escolas Unidocentes e Pluridocentes, Sônia Maria Bassani Bravin, com o propósito de contribuir com nossos estudos. Segundo ela, essa Classe “é um espaço tempo de reuniões comunitárias, de encontros da associação de produtores, local de discussões políticas, encontro para as festividades sociais, culturais e momentos cívicos”. Relatou que a docência nesse contexto, sempre desempenhou uma função articuladora da cultura nas comunidades campestres, para além do processo ensino-aprendizagem. Da mesma forma Foerste, Schütz-Foerste, Merler destacam que

O educador do campo ocupa na comunidade um papel fundamental no fomento à cultura, na formação dos sujeitos e na organização político-social. A escola do campo é um dos poucos espaços de encontro da comunidade para discussão de temas e tomada de decisão coletiva (FOERSTE; SCHÜTZ-FOERSTE; MERLER, 2014, p. 12).

Podemos afirmar que a escola campestre reúne os sujeitos da comunidade para outras ações, além dos processos educativos.

A imagem a seguir faz parte dos nossos arquivos de família e nostalgia: um evento do dia do soldado realizado em 1952, envolvendo crianças e jovens da comunidade de Biriricas em Domingos Martins-ES. Conduzidos pela professora, o momento marcou um movimento da cultura da escola que envolveu alunos e famílias em torno de um contexto comemorativo suscitado pelo processo de escolarização.

Ao analisarmos a fala da coordenadora Sônia e a imagem a seguir, verificamos que historicamente a Classe Multisseriada tem se mostrado como referência para a

permanência do campesinato, e o professor como agente mobilizador do direito ao saber e à cultura nas comunidades em que atuam.

Figura 26 - Momento cívico envolvendo crianças e jovens na comunidade de Biriricas - 1952



Fonte: Acervo pessoal da autora.

A escola primária no Brasil se constituiu pela multisseriação, realidade essa que se fez presente na maioria das comunidades em Domingos Martins-ES, que já chegou a ter 63 (sessenta e três) escolas Unidocentes e Pluridocentes, contudo vivenciou o processo de municipalização e centralização das escolas, como veremos a seguir.

5.1.1 A municipalização das escolas e a nucleação das Classes Multisseriadas em Domingos Martins-ES

Os processos de municipalização e centralização ocorreram no Estado e nos municípios em grande intensidade na década de 90. Partindo do parecer do CNE/CEB nº 23/2007, o processo de nucleação foi ampliado em decorrência da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB e da criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Fundamental e de Valorização dos Profissionais do Magistério (FUNDEF). Este parecer nos mostrou que vivenciamos uma exacerbada municipalização na década de 90, em âmbito nacional no Ensino Fundamental. Sobre a nucleação esse documento reafirma que:

Este processo corresponde, na prática, ao fechamento ou desativação de escolas unidocentes (multisseriadas), seguido pelo transporte dos alunos para escolas maiores, melhor estruturadas e abrangendo ciclo ou ciclos

completos, funcionando como núcleo administrativo e pedagógico. O processo de que estamos tratando encontra amparo na legislação educacional (BRASÍLIA, 2013, p.270).

A municipalização e a nucleação foram processos concomitantes, e em Domingos Martins-ES, pelo convênio de municipalização nº 042/98, 41 (quarenta e uma) escolas foram municipalizadas, seguido de um aditivo do convênio 042/98 para outras 4 (quatro) escolas e um terceiro convênio de nº 184/2005 que inseriu mais 3 (três), num total de 48 (quarenta e oito) escolas municipalizadas. Em seus estudos, Hehr relata que

Esses processos sofreram críticas positivas e negativas, pois, por um lado, ao nuclear escolas, fecharam-se unidades escolares e com elas extinguíram-se comunidades campestres, provocando o aumento da evasão escolar e do êxodo rural; por outro lado, alegava-se a oferta de espaços com melhor infraestrutura e profissionais qualificados para atender aos educandos (HEHR, 2016, p. 45).

Na busca de outras informações sobre a municipalização das escolas, o Plano Municipal de Educação – PME nos apontou que na época o então secretário Municipal de Educação e Esporte, o Sr. Leonardo Barth, traçou no período de 1989 a 2000,

[...] um panorama acerca do processo de municipalização das escolas estaduais em Domingos Martins, na década de 1980. Segundo ele no ano de 1985, Marechal Floriano era distrito de Domingos Martins e a escola de Araguaia ficava sob sua supervisão, sendo transformada neste ano em escola de Ensino Fundamental com Séries Iniciais e Finais. O mesmo procedimento foi adotado com as escolas das regiões de Rio Ponte, Paraju, Ponto Alto, Pedreiras, Aracê, Cristo Rei, Córrego São Paulo, Biriricas de Cima, Melgaço, Augusto Pagung, Tijuco Preto, Luiz Pianzola e a Escola Família Agrícola de São Bento de Chapéu. Nesta época, a Escola de Santa Isabel, que pertencia a CNEC⁴², passou a integrar a Rede Estadual. (PME de Domingos Martins-ES, 2015, p. 18).

Alicerçado a esse movimento e com um quantitativo considerável de escolas, das 67 (sessenta e sete) Classes Multisseriadas (Unidocentes e Pluridocentes) no Município, 36 (trinta e seis) foram centralizadas para escolas mais próximas, transformando-as em unidades completas de 1º grau (1ª a 8ª Série). As instituições fechadas, em sua maioria eram da região de Aracê, e pelo levantamento documental, as escolas centralizadas tinham as seguintes denominações:

⁴² Campanha Nacional de Escolas Comunitárias.

Quadro 6 - Relação das Classes Multisseriadas centralizadas na década de 1990

Nº	Escolas
01	EP Fazenda Bassani
02	EP Laginha
03	ES Barra do Pena
04	ES Barra do Ribeirão Capixaba
05	ES Fazenda São Pedro
06	EU Bernardo Valter
07	EU Biriricas de Baixo
08	EU Cachoeira Alta
09	EU Caracol
10	EU Córrego D'Anta
11	EU Fazenda Bautz
12	EU Fazenda BelarminoVelten
13	EU Fazenda Boa Vinda
14	EU Fazenda Luiz Schellmann
15	EU Fazenda Melgaço
16	EU Fazenda Monhol
17	EU Fazenda Thomas
18	EU Granja Santa Marta
19	EU Ipê Amarelo
20	EU Panelas
21	EU Pedra Azul
22	EU Pindobas
23	EU Rainor Hilton Grecco Filho
24	EU Ribeirão Da Gruta
25	EU Rio Jucu
26	EU São Floriano
27	EU Sítio Bullerjahn
28	EU Sítio Esperança
29	EU Sítio Kempin
30	EU Sítio Maria Goretti
31	EU Sítio Vista Alegre
32	EU Sítio Zebell
33	EU UsinaJucu
34	EU Vicente Bellon
35	EU Volta Peçanha
36	EPG Gritza

Fonte: SECEDU (2018).

Em diálogos estabelecidos com a pedagoga Sônia por meio da entrevista, foi nos relatado que a mesma iniciou o trabalho na Secretaria Municipal de Educação e Esporte no ano de 1992, por meio de um convenio de municipalização que absorveu os profissionais efetivos do Estado.

Neste período ela diz não ter participado ativamente da centralização, que já estava em processo, porém, destacou que não houve debate e diálogos com a comunidade escolar para que o fechamento ocorresse. As escolas na ocasião não manifestaram nenhuma resistência.

A justificativa dada às famílias, pela Secretaria Municipal de Educação e Esporte para a centralização, era de que os alunos iriam para uma turma seriada visando garantir a qualidade do ensino e para saírem da precariedade estrutural das Classes Multisseriadas. Entretanto, os estudos de Weber (1998) nos mostraram que essa política afetou a escolarização de algumas crianças, pois, o deslocamento implicava em “pegar o ônibus de linha a partir das seis horas, dependendo de onde embarcar na estrada grande” (WEBER, 1998, p. 236). Muitos pais ainda apresentavam outro receio, como a fala deste pai pomerano morador do distrito de Melgaço:

[...] E os que moram na cidade [os pais] sempre estão próximos a seus filhos [...] Quando o pai e a mãe da roça mandam seus filhos, eles pensam que mandam para poder estudar mas, muitas vezes, depois nem tem um bom resultado como esperaram; deu tudo errado (WEBER, 1998, p. 237).

O medo do envolvimento com “coisa” errada está presente na fala desse pai e essa insegurança afastou da escola um público, que posteriormente, pelos estudos de Reinholtz (2019), pode ser encontrado na Educação de Jovens e Adultos ofertada pelo Município.

As escolas nesta ocasião recebiam a seguinte denominação: Escola Unidocente – EU; Escola Singular – ES e Escola Pluridocente – EP. Posteriormente, por meio do Decreto Normativo Nº 320/2002 considerando a necessidade de classificar as unidades escolares, adequando-as conforme legislação vigente passou a denominar-se conforme quadro a seguir.

Quadro 7 - Denominação das Unidades de Ensino ofertadas em Domingos Martins - ES

Unidade de Ensino	Sigla
Escola Municipal Unidocente de Ensino Fundamental	EMUEF ⁴³
Escola Municipal Pluridocente de Ensino Fundamental	EMPEF ⁴⁴
Escola Municipal de Ensino Fundamental	EMEF ⁴⁵

Fonte: SECEDU (2018).

Outras unidades de ensino Unidocentes e Pluridocentes foram desativadas com a mesma alegação: propiciar mais qualidade aos alunos em estudos em uma escola seriada. No entanto, o processo de centralização inicial, pensado a priori a partir da qualidade que a escola seriada poderia ofertar aos alunos das Classes Multisseriadas, foi retomado em outras instituições. Desta forma, no período de 2007 a 2012 foram desativadas as seguintes unidades.

Quadro 8 - Relação das escolas com Classe Multisseriadas (Unidocentes e Pluridocentes) desativadas entre 2007 e 2012

Nº	Escolas
01	EMUEF São José do Barcelos
02	EMPEF Alto Areinha
03	EMPEF Ribeirão Capixaba
04	EMUEF Alto Biriricas
05	EMUEF Bom Parto
06	EMUEF Granja Walkyria
07	EMUEF Rapadura
08	EMUEF Sítio Dois Pinheiros

Fonte: SECEDU (2018).

Nessa ocasião, segundo informações obtidas pela pedagoga Sônia, o fechamento das escolas permeou situações de resistências da comunidade escolar, mas que num processo decisório por parte da Secretaria de Educação e Esporte optou-se pela desativação provisória, alegando aos pais/responsáveis um possível retorno das atividades educativas. Questão essa que nunca ocorrera.

Ao analisarmos todo o contexto, verificamos que em um primeiro momento 36 (trinta e seis) escolas foram centralizadas, acompanhadas posteriormente de mais 8 (oito)

⁴³Escola Municipal Unidocente de Ensino Fundamental

⁴⁴Escola Municipal Pluridocente de Ensino Fundamental

⁴⁵Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental.

unidades e no início de 2018, outras duas unidades foram fechadas, como apresentado no Quadro 9.

Quadro 9 - Relação de Escolas com Classe Multisseriada (unidocentes) desativadas em 2018.

Distrito	Escolas
Aracê	EMUEF Fazenda Arthur Poletto
Paraju	EMUEF Fazenda Schroeder

Fonte: SECEDU (2018)

Com o fechamento das referidas unidades de ensino, permaneceram em atividade 20 (vinte) Classes Multisseriadas (Unidocentes e Pluridocentes). Porém, em diálogos com os docentes nos momentos formativos, o Município atribuiu outros fatores para o fechamento dessas Classes em 2018, fundamentados na economia dos recursos financeiros. Entretanto, tais fatores, nem sempre analisam os aspectos fundamentais para a educação dos sujeitos do campo: o direito de estudar em escolas próximas as suas residências, o percurso dos educandos nas estradas, a vivência na sua própria comunidade e principalmente, a relação da identidade cultural que se perde quando uma escola é desativada. Essa situação se confirma com as palavras da coordenadora Sônia.

[...] é importante atentar que, quando se fecha uma escola do campo, fecha-se também o espaço de encontro dos sujeitos, do fomento a vida social, cultural e de identidade e principalmente das possibilidades para emancipação através dos discursos que se estabelecem nesses espaços. (Narrativa da Sônia, Coordenadora das Multisseriadas, Domingos Martins-ES, entrevista, agosto/ 2018).

Corroborando com suas palavras, compreendemos que o fechamento de escolas em território campesino, se constitui em desvalorização das culturas dos seus sujeitos, a partir de políticas que contribuem apenas para atender às demandas e às premissas de um modelo neoliberal.

Conforme Caldart, [...] a escola tem uma tarefa educativa fundamental, especialmente na formação de novas gerações; e porque a escola pode ser um espaço efetivo de fazer acontecer e educação do campo (CALDART, 2002, p. 35). Por isso, faz-se necessário enquanto profissionais lutar pela permanência dessas Classes em território campesino.

Atuando na Secretaria Municipal de Educação e Esporte por 26 (vinte e seis) anos, Sônia acompanhou muitas mudanças no contexto histórico educacional, principalmente nas Classes Multisseriadas, onde vivenciou suas experiências profissionais. De 1992 até 2012 sua função era de pedagoga atendendo essas unidades escolares, mas, no ano de 2013 a SECEDU instituiu a Coordenação das Escolas Unidocentes e Pluridocentes a partir das discussões que permeavam o Documento Curricular da Educação Básica. Esse contexto suscitou a necessidade de ter um profissional que coordenasse as especificidades destas escolas, neste caso, e com grande experiência, a Sônia assumiu essa importante função.

Quando perguntada sobre os avanços ocorridos às Classes Multisseridas nesse percurso histórico, a coordenadora apontou três, de grande relevância:

[...] um dos maiores avanços foi o atendimento pedagógico por região. Essas escolas tinham o atendimento pedagógico centralizado na SECEDU, mas como a demanda era grande devido à quantidade de escolas e a extensão territorial, optou-se em ter um pedagogo por região. Posteriormente, conquistou-se aumentar a quantidade de pedagogos para o atendimento, visto que, eram muitas escolas por pedagogo na região. Outro avanço foi instituir a coordenação das escolas Unidocentes e Pluridocentes no órgão central da secretaria, pois quando ela foi criada pode-se intervir nas decisões relacionadas às questões administrativas e pedagógicas. Com essa função potencializou-se a transparência dos recursos das classes multisseriadas e também a descentralização dos recursos pra algumas instituições com mais de 50 (cinquenta) alunos. [...] Também destaco como avanço a inserção da Educação Infantil nessas escolas, pois desta forma, se garante a permanência dessas crianças na escola nos anos seguintes. (Narrativa da Sônia, Coordenadora das Multisseriadas, Domingos Martins-ES, entrevista, agosto/ 2018).

No que diz respeito aos avanços podemos dizer que foram significativos ao desenvolvimento e ao fortalecimento dessa cultura escolar, porém, estes vieram acompanhados de desafios, haja vista que, as demandas também aumentaram. A coordenadora Sônia ainda ressalta que a partir dos planejamentos e análises realizadas junto aos pedagogos que atendem a Classes Multisseriadas, apontou-se a necessidade de delimitar dentro do órgão central da SECEDU um profissional que atenda às questões administrativas dessas escolas, levando em consideração a grande demanda de ações. Outra situação destacada é que se tenham suporte *in loco* para lidar com a demanda administrativa, já que muitas prestam contas dos recursos financeiros e, precisam de orientação e tempo destinado a essa ação. Atualmente, segundo a coordenadora,

[...] quem dá esse suporte às escolas é o pedagogo da multisseriada, assumindo para além da função pedagógica, também a administrativa, mas

isso tem sobrecarregado o professor e o pedagogo. Uma saída seria garantir que o docente que assume essa função na escola tenha acréscimo em seus vencimentos salariais para dedicar tempo para lidar com esses processos ou que tenha um diretor itinerante que assuma a gestão dessas escolas junto ao pedagogo. Mas, isso é um processo. [...] Já avançamos muito, mas outras conquistas ainda se fazem necessárias para melhorar o atendimento nessas escolas. (Narrativa da Sônia, Coordenadora das Multisseriadas, Domingos Martins-ES, Entrevista, agosto/ 2018).

As narrativas descritas nos apontam que a cultura escolar da Classe Multisseriada está se delineando por avanços processuais, e a história dessas instituições em Domingos Martins-ES está ligada à luta por reconhecimento, melhores condições de vida e preservação da cultura e costumes dos povos camponeses, bem como por movimentos de resistências.

Nesse aspecto, no Brasil, também apontamos alguns avanços. E, uma das primeiras experiências de política pública constituída pelos movimentos sociais criada em 1998, denominou-se Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) possibilitou uma parceria estratégica entre Governo, Universidade e Movimentos Sociais do Campo para atender processos educacionais nos assentamentos (BRASIL, 2004). Neste mesmo ano tivemos a I Conferência Nacional para a Educação do Campo que trouxe como tema “Por uma Educação Básica do Campo”. De acordo com Caldart (2001) estes movimentos impulsionaram políticas de valorização à identidade dos povos camponeses, disseminando ideias do “campo no Brasil como movimento”, lugar de combater a hegemonia, de direitos sociais, de organizações e lutas de trabalhadores e trabalhadoras da terra. Ainda trouxe discussões que vislumbraram um novo olhar da sociedade para o campo, como um lugar de conhecimento e de valores sociais, importantes para a vida econômica e cultural, reafirmando a identidade e valores dos seus sujeitos.

Em diálogo com Nickel (2016), em Domingos Martins-ES, muitos movimentos em prol da Educação do Campo vêm ocorrendo nesse percurso histórico, porém, um que merece destaque, foi o “III Encontro de Educação Rural da Região Serrana”, ocorrido em Santa Isabel, nos dias 05 e 06 de novembro de 1996, com a proposta de discutir ações para a Região Central Serrana, com pontos de discussão para elaboração de um documento que visasse apontar avanços educacionais. O documento foi sustentado pelos seguintes aportes:

- Valorização do Professor;
- Identificação de lideranças comunitárias comprometidas a promover a integração escola/comunidade;

- Repensar a filosofia do curso de magistério;
- Garantir formação para os professores que atuam na zona rural;
- Implementar calendários flexíveis;
- Facilitar um gerenciamento das escolas mais participativo e democrático, atendendo à realidade de cada região escolar;
- Dar autonomia ao Conselho Municipal de Educação com o objetivo de gerenciar recursos e definir políticas educacionais;
- Garantir eleição direta para Secretários de Educação Municipal e Chefes de Subnúcleos Regionais de Educação;
- Garantir continuidade de um setor de ensino rural na SEDU, e garantir pessoas responsáveis pelo ensino rural nos municípios;
- Garantir investimento maciço na educação;
- Desenvolver alternativas viáveis no curso de ensino fundamental das séries finais (5ª a 8ª série) para atender a demanda na zona rural;
- Perfil do professor rural (III ENCONTRO DA EDUCAÇÃO RURAL REGIÃO SERRANA, Nov. 1996, s/p.).

Ao analisarmos os aspectos discutidos na ocasião, identificamos destaques relevantes, visando à preocupação com a educação a ser oferecida aos povos do Campo e aos aspectos gerais relacionados a esse atendimento. Esse encontro fez emergir um movimento pela Educação do Campo partindo da necessidade de uma escola que atendesse aos filhos dos povos desse território e, conseqüentemente, como apresentado no documento, exigiu outras condicionantes que acolhessem aos anseios dos envolvidos no processo educativo dessa população.

Para a época, o documento elaborado implicou em uma postura política pedagógica democrática e inovadora demonstrando comprometimento dos envolvidos na educação da Região Serrana, que se reafirmou ao longo dos anos e, num contexto bem presente, alargou-se com a elaboração coletiva do Documento Curricular da Educação Básica, que em sua elaboração ficou descrita a busca pelo reconhecimento dos sujeitos do campo,

Ao considerarmos a singularidade de cada sujeito e as especificidades das regiões, destacamos a importância do reconhecimento da diversidade vivida no cotidiano das comunidades do campo; os saberes e dizeres dos sujeitos que vivem nas diferentes regiões, bem como a necessidade de destacarmos as múltiplas identidades produzidas, apropriadas e objetivadas no cotidiano das práticas sociais e culturais do espaço tempo campesino, isto é, reconhecer que todos(as) tenham garantido o direito de apropriação dos conhecimentos científicos, necessários e importantes para a sua inserção no contexto em que vive, incluindo as suas relações de trabalho. (DCEB, 2016, p.43)

Diante do exposto, encontramos Classes Multisseriadas no Município que se revestem numa perspectiva contra-hegemônica, na medida em que desenvolvem um trabalho pedagógico a partir da singularidade e das especificidades regionais das comunidades em que estão inseridas.

A coordenadora Sônia ressalta que os pedagogos que atendem essas classes clamam de um modo geral, por melhores estruturas físicas em algumas unidades de ensino, uma vez que, nem todos os espaços físicos se apresentaram apropriados para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. Além disso, o material para práticas esportivas, como bolas, cordas, brinquedos, outros, não são suficientes, dadas as circunstâncias dessas escolas não possuem quadras ou outros espaços próprios para as aulas de educação física.

É nesse contexto que trazemos à discussão: O que se pretende com o desenvolvimento da educação básica do campo? Que concepções e princípios pedagógicos devem fazer parte do projeto para as escolas campesinas? Indagações que nos desafiam problematizar o movimento educacional para os povos do campo e que veremos a seguir.

5.1.2 Classe Multisseriada e Educação do Campo: Considerações para o debate sobre a Educação e Interculturalidade

Por meio da análise histórica da Classe Multisseriada observou-se que o olhar sobre o campo se estabeleceu na verticalidade, de cima para baixo, negando direitos aos sujeitos desse território. Olhares de preconceitos que desenharam o campo como espaço de pouca cultura, de atraso, dotado de inferioridade. O imaginário urbano projetou-se na maneira de ser e agir, fomentando olhares que colocaram o campo sempre à parte, desmerecidos, desprovidos de ações para melhorias da população.

A ruptura visionária desta trajetória histórica se dá a partir da discussão sobre a educação do campo, que surge como mobilização e pressão dos movimentos sociais por uma política educacional voltada para as comunidades campesinas. Nesse movimento, outras concepções e percepções exigiram uma educação que contribuísse para a construção e afirmação dos valores e culturas, da identidade e diversidade dos sujeitos nesse contexto.

A partir dessa conjuntura histórica dialogamos com Arroyo (2011) sobre a concepção de educação do campo e como ela se projeta nas políticas públicas. Ele nos fez “perceber qual educação está sendo oferecida ao meio rural e que concepção de educação está presente nesta oferta” (ARROYO, 2011, p. 23).

Embora muitos desafios tenham surgido no processo histórico e alguns ainda se percebam na atualidade, uma grande conquista em face às lutas para reconhecimento da oferta da educação campesina foi a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo⁴⁶. Mediante a legislação se propôs medidas de adequação às escolas, principalmente no que diz respeito à educação voltada a realidade de seus povos.

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 (Art. 2º, parágrafo único CNE/CEB, 2002).

Partindo desse pressuposto, a Educação do Campo passa a ser discutida e inserida no âmbito das políticas públicas. Ancorada por meio do artigo 28 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/96 alcançou legalmente meios de adequar e reconhecer suas particularidades.

Porém, nessa discussão o que compreendemos sobre a “educação do campo” presente na escola do campo? No nosso parecer, ela tem um significado complexo e amplo. Sua fundamentação se dá na prática educativa pelas lutas sociais e culturais dos grupos minorizados que tentam garantir sua sobrevivência e resistência ao modelo hegemônico e capitalista vigente. Desta forma, ao se falar dela, Arroyo (2011, p. 25) nos orienta a não focarmos em um único território de disputa,

Mas quando discutimos a educação do campo estamos tratando da educação que se volta ao conjunto de trabalhadores e das trabalhadoras do campo, sejam os camponeses, incluindo os quilombolas, **os ribeirinhos, os ciganos**, sejam as nações indígenas, sejam os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural (ARROYO, 2011, p. 25, grifos nossos).

Entendemos Educação do Campo e especificamente a Classe Multisseriada como um espaço intercultural que promove [...] uma educação para o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre os grupos sociais e culturais (CANDAUI, 2018, p. 165). Espaço permeado de uma diversidade cultural, de histórias, de lutas, de saberes e conhecimentos que necessita discutir as especificidades e necessidades dos sujeitos onde a escola está inserida. Pensando nessa lógica, Caldart (2004) expõe que seja uma educação que se preocupe não apenas em transmitir os conteúdos

⁴⁶Documento publicado no D.O.U. de 9/7/2010, Seção 1, Pág.10.

prescritos, voltados a sua cultura escolar, mas que a dimensão da formação humana, política, cultural, social esteja presente nesse ensino, porque,

Um dos traços fundamentais que vêm desenhando a identidade do movimento por uma Educação do Campo é a luta do povo do campo por políticas públicas que garantam o seu direito à educação, e a 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 (CALDART, 2004, p. 149/150).

Partindo dessa concepção, as preposições “no/do” esclarecem que a educação “no campo” expressa um vínculo do ensino no campo, na comunidade, no território como lugar de vivência dos alunos e o termo “do campo” se traduz à educação que valorize a identidade camponesa, os traços culturais, os costumes, a língua, estabelecendo um diálogo com os conhecimentos escolares com o saber popular.

Compreendemos através das nossas percepções na EMUEF Califórnia, a educação no/do campo como àquela que valoriza e reflete as experiências dos alunos, num processo de reapropriação do saber comum diante do saber científico, que suscite o surgimento de problematizações, no qual o conhecimento é re/construído. Isto é, pelas atividades desenvolvidas na escola pesquisada, ao se apropriar do conhecimento, os alunos produziram novos questionamentos.

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 (CALDART, 2002, p. 26).

Nesse mesmo contexto, Arroyo nos provoca a pensar quais são os saberes sociais construídos historicamente acerca da escola do e no campo. Ele nos instiga a ver a dinâmica de não separação do tempo de cultura e do tempo de conhecimento, desta forma, no que concerne a sua atividade pedagógica, nos questionamos: que estrutura escolar dará conta de um projeto de educação básica do campo? (ARROYO, 2011, p. 86).

Esse questionamento nos desafiou analisar que essa proposta esteve presente no planejamento curricular da EMUEF Califórnia, ao estabelecer uma relação entre o conhecimento acadêmico, o conhecimento escolar, o conhecimento popular e suas culturas singulares. Ou seja, a estrutura se apresentou pelo entrecruzamento da cultura escolar, prescritiva, didatizada, com a dinâmica da cultura da escola, daquilo

que emergiu do cotidiano nesta escola, sem desmerecer os movimentos de tensionamentos que ocorrem nesse contexto.

A proposta deste estudo não foi sobrepor uma cultura escolar em detrimento de outra, mas refletir sobre as diferentes organizações educativas que permeiam o município de Domingos Martins-ES, afastando a visão dicotômica – campo/cidade ou seriado/multisseriado - resguardando a importância e a identidade cultural de cada espaço, numa perspectiva intercultural que,

Rompe com uma visão essencialista das culturas e das identidades culturais. Concebe as culturas em contínuo processo de elaboração, de construção e reconstrução. Certamente cada cultura tem suas raízes, mas essas raízes são históricas e dinâmicas. Não fixam as pessoas em determinado padrão cultural (CANDAU, 2018, p. 165).

Sob essa perspectiva, foi possível fazer uma análise da escola, tendo em vista que o projeto de educação básica para o campo deve estar comprometido com os processos que incorporam e se enriquecem com as diferenças culturais, que supõe uma relação intrínseca entre educação e as culturas. Que pautar o diálogo entre os diversos sujeitos individuais e coletivos, sem negar a busca pela igualdade de direitos. Ou seja, reconhecer, valorizar e empoderar os diferentes grupos culturais, questões essas afirmadas por Candau (2018). Essa é a proposição intercultural que defendemos e assumimos neste trabalho.

Mas, por meio dos estudos realizados até aqui, observamos que a escola de maneira geral, sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e as diferenças culturais. Um dos grandes desafios que precisamos enfrentar é o de abrir espaços para o cruzamento, interlocução e diálogo das culturas que enriquecem os diversos contextos educacionais. Nessa dinâmica, enquanto profissionais e pautados na educação do campo, vemos a necessidade de romper com o estereótipo que a escola urbana é melhor do que a rural, ou que a seriada é melhor que a multisseriada.

Entendemos que são espaços com culturas escolares diversos, que articulam muitos saberes, com várias identidades. Espaços que tem uma cultura escolar própria, que necessitam serem respeitadas em suas singularidades, todavia, nem sempre, essa relação é harmônica. As tensões, contradições e resistências sempre tiveram lugar nesse entrecruzamento, entre a cultura escolar e a cultura da escola,

seriada/multisseriada, dadas as circunstâncias que não re/conhecimento das suas especificidades.

Mas, a Classe Multisseriada, não pode ser analisada apenas sob essa perspectiva. Compreendemos que a prática da interculturalidade por ela assumida possibilita a superação, a mudança, a transformação dos sujeitos promovendo o fortalecimento das lutas coletivas por direitos sociais no Campo.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ponto de partida do presente estudo constituiu-se em investigar como a cultura da escola e a cultura escolar se produzem no cotidiano da Classe Multisseriada. Para constituir tal problemática, muitas foram as inquietações sobre o recorte empírico do objeto de pesquisa. Algumas registradas no Diário de Campo. Mas prosseguimos. O texto de qualificação foi elaborado levando em consideração o levantamento da produção acadêmica acumulada que discute Classe Multisseriada, a contribuição dos teóricos que beneficiaram na compreensão da análise dos dados e os pressupostos metodológicos.

Foi no primeiro semestre de 2018, com as orientações da pós-qualificação e no processo de orientação, que percorremos o caminho a uma Classe Multisseriada. Investigar a Escola Unidocente da comunidade de Califórnia no município de Domingos Martins-ES nos possibilitou “[...] retratar o cotidiano escolar em toda a sua riqueza [...]” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 23). Os teóricos nos auxiliaram na elaboração da metodologia e a buscar elementos para uma melhor compreensão das práticas desta Classe e suas relações com outras instituições do Município.

Como evidenciado no decorrer da presente dissertação, desejou-se com esta pesquisa expandir a importância social, cultural e política dos sujeitos que compõem a Classe Multisseriada. Por isso, o município de Domingos Martins-ES foi escolhido. Por apresentar experiências significativas com o Ensino Multisseriado e por acreditarmos que a relevância deste estudo deu-se pelos processos culturais produzidos nessas Classes.

Os pressupostos desta pesquisa nos permitiram dialogar com vários sujeitos em diferentes contextos: estudo *in loco* e roda de conversa no GF na EMUEF Califórnia, entrevistas, aplicação de questionários, análise documental e debates na formação do Programa Escola da Terra Capixaba. Assim, como objetivo principal, as análises nos possibilitaram a compreensão de diversas nuances do cotidiano da Classe Multisseriada a partir da identificação das práticas do cotidiano escolar, bem como, importantes reflexões sobre as implicações das culturas frente aos processos educacionais. De acordo com as informações coletadas e a investigação em vários âmbitos, algumas interpretações foram apresentadas nessas considerações.

A realização desta pesquisa possibilitou levantar algumas questões e perceber os desafios e possibilidades presentes na Classe Multisseriada. Permitiu-nos analisar a complexidade dos processos que constituem a cultura escolar (FORQUIN, 1993) desta organização do ensino, importantes para a construção de práticas capazes de dialogar com relações socioculturais. Destacaremos alguns aspectos.

Considerações relevantes partiram da problemática inicial do estudo desenvolvido, por meio das abordagens teóricas e da identificação das práticas do cotidiano escolar. O referencial teórico nos auxiliou a compreender e a analisar os dados que se apresentaram no decorrer dos estudos na EMUEF Califórnia. Em Forquin entendemos que entre a educação e a cultura existe uma estreita relação, sendo a cultura uma dimensão incorporada ao planejamento escolar, isto é, como parte pedagógica integrante para se pensar os conhecimentos escolares. Brandão nos possibilitou verificar que a cultura é um elemento ativo e fundamental na vida do ser humano em qualquer tempo e espaço. Esse pensamento nos remete à definição de que “as culturas são múltiplas e cada cultura só pode ser densamente compreendida de dentro para fora” (BRANDÃO; 2009, p. 720).

A imersão no cotidiano de uma Classe Multisseriada e a análise dos dados do questionário, referendados no capítulo 4 nos levaram a constatar, pelos pressupostos teóricos de Forquin e Candau, que essa Classe se constitui como um espaço dinâmico que além dos processos educativos com os alunos, se afirmou como lugar que abrange as dimensões sociais, culturais e políticas.

Consideramos a Classe Multisseriada como espaço privilegiado de expressão da cultura da escola, permeada pelas experiências sociais comunitárias, isto é, pela cultura social que interfere nos processos normatizados e rotinizados que emergem no cotidiano. Como lugar para o cruzamento de culturas, de práticas interdisciplinares e, ambiente favorável para se romper com a padronização e homogeneização do ensino.

Nossas análises nos levaram a perceber que, a cultura escolar se apresentou na maneira como a Classe Multisseriada está organizada no município de Domingos Martins-ES. Ela se deu na Unidocência e na Pluridocência e se manifestou regida por normas e ações coordenadas pelo currículo prescritivo, pelos planos e programas conjunturais de interesse macro. A cultura escolar desta Classe no Município, para muitos profissionais se denomina como “escolinhas pequenas”, que

ao nosso entendimento, tal pequenez se fundamenta pela escassez de recursos (quadra, parques, biblioteca, livros de literatura, brinquedos), não possibilitando dimensionar sua amplitude social e cultural. Também se constituiu pela responsabilização docente quase solitária frente aos desafios do cotidiano.

No que se refere à cultura da escola, se presenciou na EMUEF Califórnia como modo peculiar de lidar com as normas e programas educativos advindos dos órgãos federal, estadual e municipal. Como um mundo social que tem ritmos, ritos, símbolos, linguagens e características próprias (FORQUIN, 1993, p. 167), que ressignificaram os conhecimentos prescritivos por meio da prática pedagógica com os temas de estudos em colaboração com a comunidade escolar.

Nesse movimento nos questionávamos como a professora articulava estes dois movimentos – cultura escolar e cultura da escola - de maneira que pudesse garantir o conhecimento escolar e não desconsiderar os saberes sociais de referência? Ela se preocupava com os conhecimentos considerados gerais, prescritos pela Base Nacional Comum Curricular, contidos no Documento Curricular da Educação Básica de Domingos Martins, mas de maneira significativa buscou relacioná-los aos saberes sociais dos alunos e da comunidade como um todo. A atitude de realizar assembleia com os pais para definir os temas de estudos se constituiu como cultura dessa escola, e nesse movimento, o planejamento escolar levou em consideração os elementos da interdisciplinaridade no processo ensino-aprendizagem.

A heterogeneidade, a interdisciplinaridade e as práticas colaborativas se mostraram como característica marcante presente na Classe Multisseriada. Nosso olhar se voltou para perceber que elas estiveram cotidianamente no fazer pedagógico da professora Giselle Marques Mulinari na EMUEF Califórnia e, por meio do questionário conforme capítulo 4, os demais professores também destacaram como processos relevantes no cotidiano escolar.

O trabalho com temas de estudos demarcou a prática do processo ensino-aprendizagem e se consolidou por meio das situações-problema levantadas pela professora com a comunidade escolar. Tais problemas se transformaram em temáticas que foram experienciadas nos conhecimentos escolares visando sua interlocução com os conhecimentos científicos. Hage (2010) contribuiu para pensarmos que é necessário trabalhar na perspectiva de inserção da

heterogeneidade sócio-cultural, produtiva e ambiental local com temas da realidade escolar.

Constatamos que a educação e a cultura estiveram ligadas e relacionadas organicamente (FORQUIN, 1993), uma vez que, o desenvolvimento da aprendizagem no cotidiano da EMUEF Califórnia abriu possibilidades de inserção e integração das diversas expressões e manifestações culturais.

As análises decorrentes do processo da pesquisa nos conscientizaram da interpenetração destas duas dimensões – a cultura escolar está presente na cultura da escola e vice-versa. Todavia, o encontro delas foi uma relação por vezes baseada em confrontos, em tensões, em conflitos, em rupturas e em resistências. Esse processo se deu devido ao distanciamento das prescrições determinadas que em alguns momentos, não dialogaram com as relações culturais e cotidianas da Classe Multisseriada. Isso nos evidenciou que a cultura escolar e a cultura da escola ora se aproximavam, ora se distanciavam, mas que o encontro entre elas se dá processualmente no *lócus* escolar e não escolar.

Nossa imersão na EMUEF Califórnia possibilitou-nos verificar que o espaço escolar se apresentou como um dos espaços de mobilização comunitária, de encontro dos sujeitos e importante local para discussão das situações sociais. Espaço esse que proporcionou momentos de aprendizado mútuo, entre alunos, pais/responsáveis, profissionais e comunidade. Sobre a relação escola-comunidade, percebemos que, no que tange ao relacionamento entre os sujeitos: professora, servente, motorista, pais, alunos, comunidade, conselho escola e demais profissionais, se pautou no comprometimento, na amorosidade, na cumplicidade e, no fortalecimento das relações culturais e sociais comunitárias. Presenciou-se em ações concretas, como na resistência ao fechamento da unidade escolar e nos momentos possibilitados para inserção desses sujeitos no contexto escolar.

Giroux (1997) levou-nos a ver que o papel desenvolvido pela professora Giselle foi o de intelectual transformadora, contribuindo para o fomento da capacidade crítica e de transformação das situações sociais. Os estudos de Vygotsky (2007) nos ajudaram a compreender que as relações sociais estabelecidas pela professora, seja na mediação do conhecimento com os alunos, seja no encontro com os demais sujeitos via escola, se constituiu em importante espaço para os saberes da cultura na qual estavam imersos.

Ao analisarmos no capítulo 5, o contexto histórico das Classes Multisseriadas em contexto macro e em Domingos Martins-ES, bem como, as questões que permeiam as políticas públicas para essa cultura escolar, trazemos outras questões que endossaram nossas análises:

- Apesar das políticas públicas para a Educação do Campo, ainda observou-se que os processos de nucleação e fechamento de Classes Multisseriadas têm ocorrido e contribuído para racionalizar as unidades de ensino, sobretudo na década de 90, que as apresentou como “um problema” para a qualidade do trabalho pedagógico.

- Ainda prevalecem representações preconceituosas sobre a Classe Multisseriada e seus sujeitos, mesmo diante de discussões sobre a Educação do Campo neste Município.

- Apesar do paradigma seriado urbanocêntrico se projetar historicamente nessas Classes, Domingos Martins-ES já possui desde 1999 uma proposta pedagógica bem consolidada, fundada pelo trabalho por temas de estudos, possibilitando dessa maneira, a articulação do saber científico e o saber cotidiano. Observamos que existe uma pedagogia própria para lidar com o processo ensino-aprendizagem na Classe Multisseriada. Mediante esse aspecto enfatizamos que ela precisa se fortalecer enquanto política pública para não aparecer superficialmente nos documentos oficiais e na legislação do cenário municipal.

- Com a produção do Documento Curricular da Rede Municipal de Ensino a partir de 2014, o trabalho pedagógico que já vinha sendo realizado se fortaleceu, haja vista que, as Classes Multisseriadas têm experiências significativas que agregam às práticas docentes de outros professores que atuam nas demais organizações de ensino. Então, articular esse Documento no que tange a organização dos conhecimentos, fazendo juz às narrativas dos professores, e atendendo ao planejamento daqueles que atuam nessas classes, se apresentou necessário.

- Os processos formativos específicos – Escola da Terra Capixaba – bem como aqueles realizados pela SECEDU em parceria com a UFES contribuem para discussões sobre as singularidades da Classe Multisseriada e o papel destas na escolaridade dos alunos.

- A cultura escolar da Classe Multisseriada tem marcas pedagógicas próprias construídas historicamente pelas vivências e experiências docentes, e segundo os professores, necessitam serem expandidas a todos no Município.

Diante deste contexto, compreendemos que a ação educativa não deve levar em consideração uma cultura única, mas o encontro das várias culturas. Candau (2018) e Forquin (1993) nos proporcionaram entender que cada cultura deve ser vista e entendida a sua própria especificidade. É isso que dá sentido e identidade a escola. Aspecto esse defendido por Freire, primando pelo desenvolvimento de uma cultura integradora a partir das relações do homem com a realidade.

Compreendemos que a Classe Multisseriada possui marcas culturais que se entrecruzam e especificidades que lhe são próprias e o olhar de inferioridade lançado sobre ela, não valoriza o trabalho pedagógico desenvolvido nessa organização de ensino, desta forma, a sua dimensão cultural é estruturante para emancipar o conhecimento dos sujeitos que participam da educação escolar.

No que se refere à análise documental, contida no capítulo 5, e por meio da revisão da produção acadêmica acumulada, no capítulo 2, a Classe Multisseriada em alguns estados, como no Espírito Santo e especificamente em Domingos Martins se apresentou como uma das principais características das escolas do campo, porém, apesar da significativa presença dessa cultura escolar no meio campestre, está ausente dos debates na educação, dos currículos, de licenciaturas que formam professores que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e das estatísticas do Censo Escolar Oficial.

Podemos dizer que a formação continuada no município de Domingos Martins-ES, se constituiu como momento primordial para reflexões, troca de experiências e suporte pedagógico aos professores da Classe Multisseriada. Ao buscarmos as influências que identificaram o importante processo formativo na constituição do ser professor nessas Classes, trazemos a formação da Educação do Campo ofertada na municipalidade, as discussões realizadas por meio do Macrocentro Vozes do Campo e o Curso de Extensão da Escola da Terra Capixaba ofertada em parceria com os municípios/UFES/SECADI/MEC.

Tornou-se evidente que o trabalho pedagógico da EMUEF Califórnia esteve além do ensino das matérias tradicionais. Residiu em uma proposta de trabalho que

considerou o desenvolvimento de experiências dos sujeitos, a partir dos conhecimentos teóricos e vividos e pela valorização da cultura local. Esse fazer pedagógico, quando necessário buscou tensionar, argumentar, apresentar sugestões, tendo em vista seus desafios, mas, principalmente, visando firmar sua cultura escolar.

O mergulho que realizamos no cotidiano da escola pesquisada nos levou a relativizar e problematizar a hipótese que orientou a pesquisa. Nosso propósito foi o de confirmar ou não a hipótese para esta pesquisa, que buscou verificar a interrelação entre a educação e as culturas na promoção de um processo educacional que tenha sentido e significado, com a possibilidade de ampliação dos conhecimentos escolares. Entendemos que a Classe Multisseriada não compreende um espaço onde os alunos de diferentes faixas etárias estão agrupados para aprender os conteúdos prescritos de cada série, de maneira fragmentada. Ele se apresentou como espaço coletivo heterogêneo, que reuniu diferentes saberes, expectativas, experiências culturais, sociais e históricas na apropriação dos seus direitos de aprendizagem.

O referencial teórico apresentado no decorrer desta dissertação e mais especificamente no capítulo 2 nos auxiliou a compreender que a Classe Multisseriada, ainda tem enfrentado desafios para se manter em suas comunidades, haja vista que, as políticas públicas compensatórias que se apresentaram historicamente, ainda se presenciam em contextos bem recentes. Isso nos leva a acreditar que é necessário que ela seja mais debatida nas agendas de planejamento do Ministério da Educação - MEC, Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, bem como nas Universidades e Centros de Pesquisa, a fim de propiciar movimentos de fortalecimento dessa cultura escolar em face de contemplar seu fortalecimento para a Educação do Campo, uma vez que, a política de fechamento dessas Classes continua na maioria dos municípios.

Trazemos nessas considerações algumas preocupações da atual conjuntura política: Que projeto educacional será pensado e almejado para as populações do campo, em especial aos alunos da Classe Multisseriada? A Classe Multisseriada possui uma peculiaridade pedagógica, entretanto, face às políticas públicas que estão se apresentando aos sujeitos do campo, como se fundamentará a visão e as políticas públicas para esta realidade escolar? Dada a relevância da cultura pedagógica da

Classe Multisseriada para a educação municipal, como conceber o fechamento de unidades escolares sem fundamentação que justifiquem sua nucleação?

As respostas para tais indagações são imprevisíveis, face aos pressupostos neoliberais da atual conjuntura política e poderão ser problematizados em futuros estudos. Todavia, não podemos deixar de mencionar a nossa preocupação, uma vez que a escola é o espaço onde todos os projetos, as leis e as políticas públicas se materializam. Nessa conjuntura e a partir do art. 5º da LDB, os elementos que estruturam a escola primam por uma perspectiva intercultural que conceba na sua constituição pedagógica, o respeito às diferenças assegurando o direito a igualdade, que considerem, valorizem e acolham a diversidade dos sujeitos do campo em todos os seus aspectos: culturais, sociais, econômicos, políticos, de gênero, de etnia e de geração.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; HAGE, Salomão Mufarrej. **Escola de Direito: Reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. **Currículo, Território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2013.
- _____, Miguel Gonzalez. **Escola plural**. Proposta pedagógica Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte. Belo Horizonte: SMED, 1994.
- _____, Miguel Gonzalez. Por uma educação básica do campo, texto base. In: KOLLING, Edgar J.; et al. (Orgs.). **Por uma educação básica do campo**. Brasília: Fundação Universidade de Brasília, 1999.
- _____, Miguel Gonzalez. **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.
- AZEVEDO, Sandro Alves de. **Treinamento olímpico em matemática para turmas multisseriadas**. 2014. 100 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Matemática) – Programa de Pós-Graduação em Matemática, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Problemas da Poética de Dostoiévski**. Tradução de Paulo Bezerra. 1ª. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1981.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich; VOLOCHÍNOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: HUCITEC, 1999.
- BALDOTTO, Ozana Luzia Galvao. **Educação do Campo em movimento: dos planos à ação pedagógica em escolas multisseriadas e anos iniciais de São Mateus (ES) e Jaguaré (ES)**. 2016. 153f. Dissertação. (Mestrado em Ensino na Educação Básica) – Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica do Centro Universitário Norte do Espírito Santo, Universidade Federal Do Espírito Santo, São Mateus, 2016.
- BARBOSA, Luciane Muniz Ribeiro. Estado e educação em Martinho Lutero: a origem do direito à educação. **Cadernos de Pesquisa**, v.41, v.144, p.866-885, 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v41n144/v41n144a12.pdf>>. Acesso em 30 jan. 2019.
- BAUTZ, Marlene; TRARBACH, Maria Aparecida; BRAVIN, Sônia Maria Bassani. Escolas Unidocentes e Pluridocentes: uma Prática de Educação do Campo no Município de Domingos Martins. In: FOERST, Erineu; PAIXÃO, Laura Maria Bassani Muri; CALIARI, Rogério (Orgs.). **Educação do Campo: diálogos interculturais em terras capixabas**. Vitória: EDUFES, 2012.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 2001.

_____, Carlos Rodrigues. **A educação como cultura**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985.

_____, Carlos Rodrigues. **O que é Educação Popular**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

_____, Carlos Rodrigues. Vocação de criar: anotações sobre a cultura e as culturas populares. **Cadernos de Pesquisa**. v.39, n.138, p. 715-746, 2009.

_____, Carlos Rodrigues. **O que   método Paulo Freire**. São Paulo. ed. Brasiliense, 2006.

_____, Zaia. **Conversas com p s-graduandos**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forma & Ação, 2010.

_____, Zaia. **Pesquisa em educação: conversas com p s-graduandos**. São Paulo: Loyola, 2012.

BRASIL Ministério da Educação. Portal do MEC – Dados do Censo Escolar. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/35830>. Acesso em 21 de novembro de 2018

_____. Lei n  11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei n  10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nós 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de març  de 2004; e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 24 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm>. Acesso em: 21 nov. 2018.

_____. CNEC. **Por uma Política Pública de Educação do Campo**. Texto Base da II Conferência Nacional por uma Educação do Campo. Luizi nia -GO, 2004. Disponível em: <http://web2.ufes.br/educacaodocampo/down/cdrom1/pdf/013.pdf>. Acesso em 06 de setembro de 2017

_____. Constituição (1891). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1891**. Instituiu um Estado democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a seguranç a, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiç a. Brasília, 24 fev. 1891. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao91.htm>. Acesso em: 12 dez. 2018.

_____. Constituição (1934). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1934**. Instituiu um regime democrático, que assegure   Nação a unidade, a liberdade, a justiç a e o bem-estar social e econ mico. Brasília, 16 jul. 1934. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao34.htm>. Acesso em 12 dez. 2018.

_____. Constituição (1988). **Constituição [da] República Federativa do Brasil**: Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar 2011**. Disponível em: <<http://www.educacenso.inep.gov.br/censobasico/>>. Acesso em: 12 dez. 2018.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar 2018**. Disponível em: <<http://www.educacenso.inep.gov.br/censobasico/>>. Acesso em: 12 dez. 2018.

_____. Lei nº 12.960, de 27 de março de 2014. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 27 mar. 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L12960.htm>. Acesso em: 06 dez. 2018.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 25 jun. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 06 dez. 2018.

_____. Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - FUNDEF, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 24 fev. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9424.htm>. Acesso em: 21 nov. 2018.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Parecer CNE/CEB Nº 36/2001. Brasília: MEC/CNE, 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/EducCampo01.pdf>>. Acesso em: 28 jan. 2019.

_____. Ministério da Educação. Lei n 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 4 abr. 2013.

_____. Ministério da Educação. Lei n. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos artigos. 29, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 7 fev. 2006.

_____. Ministério da Educação. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 23 de dezembro 1996.

_____. Ministério da Educação. **PDDE CAMPO**. Guia de Orientações Operacionais para melhoria das condições de Infraestrutura das Escolas com Classes Multisseriadas. Brasília, SECAD/MEC, 2010. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/centrais-de-conteudos/publicacoes/category/189-pdde?download=4822:pdde-escola-no-campo-manual-de-orientacao>>. Acesso em 20 jan. 2019.

_____. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB de 03 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília: MEC, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 21 nov. 2018.

_____. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB de 28 de abril de 2008. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2019.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada e Diversidade. **Projeto Base**. Brasília: SECAD/ MEC, 2008.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada. Alfabetização e diversidade. **Programa Escola Ativa** - Orientações Pedagógicas para Formação de Educadoras e Educadores. Brasília, SECAD/MEC, 2009.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada. Alfabetização e diversidade. **Documento Base do Programa Escola Ativa**. Brasília, SECAD/MEC, 2009.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada. Alfabetização e Diversidade. **Relatório de Gestão de exercício do ano de 2017**. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=18671-secadi-relatorio-gestao-mec-2007-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 14 out. 2018.

_____. Ministério da Educação/Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação/Fundo de Fortalecimento da Escola. **Escola Ativa**. Diretrizes para implantação e Implementação da Estratégia Metodológica Escola Ativa. Brasília, MEC/FNDE/FUNDESCOLA, 2005.

_____. Secretaria de Educação Continuada e Diversidade. **Alfabetização e Diversidade**. Programa Escola ativa. Orientações Pedagógicas para Formação de Educadores e Educadoras. – Brasília: SECAD/ MEC, 2009.

CAETANO, Eldimar de Souza. **Desafios e possibilidades à formação continuada pela via da prática pela via pedagógica**: forjando caminhos em/com uma turma multisseriada. 2007. 171f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. **Trabalho, Educação e Saúde**, v.7, n.1, p. 35-64, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tes/v7n1/03.pdf>>. Acesso em: 10 set.de 2018.

_____. Por uma Educação do Campo: Traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. (Orgs). **Educação do campo**: Identidade e Políticas Públicas. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002. p. 25-36.

_____. Sobre Educação do Campo. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos (Org.). **Educação do Campo**: campo- políticas públicas – educação. Brasília: INCRA/MDA, 2008.

CALDAS, Maria Aparecida Esteves. **Estudos de revisão de literatura**: fundamentação e estratégia metodológica. São Paulo: Hucitec, 1986.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Concepção de educação intercultural**. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, 2014.

_____. Cotidiano escolar e práticas interculturais. **Cadernos de Pesquisa**, v.46, n.161 p. 802-820, 2016.

_____. **Didática**: tecendo/reinventando saberes e práticas. 1. ed. Rio de Janeiro: 7 letras, 2018.

_____. Diferenças Culturais, Cotidiano Escolar e Práticas Pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, v.11, n.2, pp.240-255, 2001.

_____. Educação escola e Cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p.156-168, 2003.

CARDOSO, Maria Angélica. Escolas isoladas paulistas: um modelo desajustado? **Revistas Linhas**, v. 4, n. 27, p. 201-233, 2013. Disponível em <<http://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/viewFile/1984723814272013201/2816>>. Acesso em: 20 jan. 2019.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/ CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA (Brasil). Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília: Senado Federal, 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012002.pdf>>. Acesso em 07 set. 2017.

CUNHA, Eduardo Carlos Souza. **Por dentro de uma escola pública campesina em tempos de resistência**: o caso da escola do Xúri. Dissertação (Mestrado em

Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019. No prelo.

DALLABRIDA, Norberto. Entrevista a João Klug. **Cadernos de História da Educação**, v.16, n.3, p.601-607, 2017.

DELBONI, Juber Helena Baldotto. **A escola com Classes Multisseriadas: Memórias na mediação fotográfica**. 1. ed. Curitiba: Apris, 2018.

_____. **Imagem e Memória**: uma análise da escola multisseriada na comunidade do campo em Santa Maria de Jetibá-ES. 2016. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

DENZIN, Norman; LINCOLN, Yonna. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. IN: _____. **O Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2006, p.15-41.

DOMINGOS MARTINS. Secretaria Municipal de Educação e Esporte. **Convênio de Municipalização do Ensino de Nº 042/1998**. Que entre si celebram o Estado do Espírito Santo por intermédio da Secretaria de Estado da Educação e o Município de Domingos Martins – ES. Domingos Martins, 1998a.

_____. Secretaria Municipal de Educação e Esporte. **Decreto Normativo Nº 2.897/2016**. Encerramento definitivo das atividades de Escolas Municipais de Domingos Martins. Domingos Martins, 2016

_____. Secretaria Municipal de Educação e Esporte. **Decreto Executivo Nº 002/2002**. Encerramento definitivo das atividades de Escolas da Rede Pública Municipal de Domingos Martins. Domingos Martins, 2002a.

_____. Secretaria Municipal de Educação e Esporte. **Decreto Normativo Nº 3.391/1998**. Transforma Escolas Unidocentes e Pluridocentes em Unidades Completas de 1º Grau (1ª a 8ª série). Domingos Martins, 1998b.

_____. Secretaria Municipal de Educação e Esporte. **Convênio de Municipalização Nº 184/2005**. Que entre si celebram o Estado do Espírito Santo, através da Secretaria de Estado da Educação e o Município de Domingos Martins – ES. Domingos Martins, 2005.

_____. Secretaria Municipal de Educação e Esporte. **Decreto Normativo Nº 320/2002**. Classifica as Unidades Escolares da Rede Municipal de Ensino de Domingos Martins-ES. Domingos Martins, 2002b.

_____. Secretaria Municipal de Educação e Esporte. **Parecer do Conselho Estadual de Educação – CEE Nº308/1999**. Autoriza a Mudança de Mantenedora das Unidades Escolares da Rede Municipal de Ensino de Domingos Martins-ES. Domingos Martins, 1999.

ESPÍRITO SANTO (Estado). Prefeitura Municipal de Domingos Martins. **Distritos de Domingos Martins**. 2017. Disponível em:

<<http://www.domingosmartins.es.gov.br/conheca-domingos-martins/o-municipio/distritos.html>>. Acesso em: 15 jul. 2017.

_____. Prefeitura Municipal de Domingos Martins. Secretaria Municipal de Educação e Esporte. **Documento Curricular da Educação Básica da Educação de Domingos Martins-ES**. 2016. Disponível em: <http://www.domingosmartins.es.gov.br/images/2018/Documento_Curricular/DCEB_2016_-_LIVRO_GERAL_-_WEB.compressed.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2018.

_____. Instituto Capixaba de Pesquisa, Assistência Técnica e Extensão Rural. **Programa de Assistência Técnica e Extensão Rural – PROATER**. Domingos Martins, 2011 – 2013. Domingos Martins: INCAPER, 2011. Disponível em: <https://incaper.es.gov.br/media/incaper/proater/municipios/Centro_cerrano/Domingos_Martins.pdf>. Acesso em: 03 dez. 2018.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VIDAL, Diana Gonçalves. Os Tempos e os Espaços Escolares no Processo de Institucionalização da Escola Primária no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, nº 14, 2000.

FARIA FILHO, Luciano Mendes; LOPES, Eliane Marta Teixeira (Org.). **Conhecimento histórico e arte política no pensamento de Antonio Gramsci**. Pensadores Sociais e História da Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Os campos da pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais. In: Molina, Mônica Castagna. **Educação do Campo e Pesquisa**: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

FINO, Carlos Nogueira. **A etnografia enquanto método**: um modo de entender as culturas (escolares) locais. 2008. Disponível em: <<https://digituma.uma.pt/bitstream/10400.13/809/1/Fino17.pdf>>. Acesso em: 07 nov. 2018.

FOERSTE, Erineu. **Parceria na formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2005.

FORQUIN, Jean Claude. **Escola e Cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO. **Nota Técnica sobre o Programa Escola Ativa**: análise crítica. Disponível em: <<http://www.gepec.ufscar.br/textos-1/legislacao1>>. Acesso em: 29 set. 2018.

FREIRE, Paulo. **À Sombra desta Mangueira**. 5. ed. São Paulo: Olho d'Água, 2003.

_____. **Ação cultural para a liberdade**. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982

_____. **Educação como prática da liberdade**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Educação e Mudança**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

_____. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Notas: Ana Maria Araújo Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Política e educação**. São Paulo: Cortez Editora, 1993.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

_____. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

_____. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro, Guanabara Koogan, 1989.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar Projetos de Pesquisa**. 4ª Ed. Editora Atlas AS. 2002. P. 55.

GIROUX, Henry. A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. **Escola crítica e política cultural**. Tradução de Dagmar Zibas. 3. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1992.

GONÇALVES, Terezinha Valim Oliver; FREITAS, Maria Natalina Mendes. **O Ensino de ciências em Classes Multisseriadas**: uma abordagem de ensino por temáticas de estudos. 2005. Disponível em: <<http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/venpec/conteudo/artigos/3/doc/p726.doc>>. Acesso em 02 dez. 2018.

_____. **O ensino de ciências em classes multisseriadas**: uma abordagem de ensino por temáticas de estudos. 2005. Disponível em: <<http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/venpec/conteudo/artigos/3/doc/p726.doc>>. Acesso em: 22 out. 2018.

HAGE, Salomão Mufarrej. (Org.) **Educação do Campo na Amazônia**: Retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará. Belém: Gráfica e Editora Gutemberg, 2005.

_____. A realidade das escolas multisseriadas frente às conquistas na legislação educacional. In: 29ª REUNIÃO ANUAL DO ANPED - EDUCAÇÃO, CULTURA E CONHECIMENTO NA CONTEMPORANEIDADE: DESAFIOS E COMPROMISSOS MANIFESTOS, 29, 2006. Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2006.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, v. 22, n° 2, p. 17-46, 1997.

IBGE. **Censo Demográfico do Espírito Santo**. Domingos Martins. 2017. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/es/domingos-martins/panorama>>. Acesso em: 13 set. de 2018.

INEP. **Panorama da Educação do Campo**. Brasília, INEP, 2007. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484154/Panorama+da+Educa%C3%A7>>

%C3%A3o+do+Campo/5b9c2ed7-208b-48ff-a803-cd3851c5c6c9?version=1.2>.
Acesso em: 14 de dez. 2018.

LEITE, Sergio Celani. **Escola rural**: urbanização e políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 2002

_____. **Escola Rural**: urbanização e políticas educacionais. São Paulo: Cortez Editora, 1999.

LITTLE, Angela W. **Learning and teaching in multigrade settings**: paper prepared for the UNESCO 2005 EFA Monitoring Report. 2005. Disponível em: <<https://translate.google.com.br/translate?hl=ptBR&sl=en&u=http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001466/146665e.pdf&prev=search>>. Acesso em: 12 ago. 2018.

LITTLE, Angela W. **Multigrade teaching**: a review of practice and research. London: Overseas Development Administration, 1995.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo, EPU, 1986.

MARTINS, Marcos Francisco. Marx, Gramsci e o reconhecimento: ruptura ou descontinuidade? **Crítica Marxista**, n.28, p.191-193, 2009.

MIERTSCHINK, EDGAR. **Funções gerenciais na gestão educacional**: caracterização do trabalho gerencial dos gestores da secretaria municipal de educação de Santa Maria de Jetibá-ES. 2014. 80f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Programa de Pós-Graduação em Administração, Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

MONTEIRO, Albêne Lis; NUNES, Cely do Socorro Costa. **Modelos formativos e dificuldades vividas na formação continuada de professores de classes multisseriadas do campo**. 2008. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt08-4767-int.pdf>>. Acesso em: 23 out. 2018.

MORAES, Edel; BARROS, Oscar F; HAGE, Salomão M; CORRÊA, Sérgio Roberto M. Transgredindo o paradigma (multi)seriado nas escolas do campo. In: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. **Escola de Direito**: Reinventando a escola multisseriada. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis: Rio de Janeiro, 2003.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Classificação da pesquisa**. Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MORETO, Charles. **Gerações de Professoras de Classes Multisseriadas do Campo**. 2015. 381f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2015.

MÜLLER, Eucinéia Regina. **Classe Multisseriada em Domingos Martins/ES: um estudo caso sobre cultura e cultura da escola.** PPGE/UFES. 2019. No prelo.

NEMI, Ana Lucia Lana. **Ensino de história e experiência: o tempo vivido.** São Paulo. FTD, 2009.

NICKEL, Mônica. **Formação continuada de professores da Educação do Campo no Município de Domingos Martins – ES.** 2016. 319f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória. 2016.

PARENTE, Cláudia da Mota Darós. Escolas Multisseriadas: a experiência internacional e reflexões para o caso brasileiro. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação [online]**, v.22, n.82, pp.57-88, 2014. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40362014000100004>>. Acesso em 21 ago. 2018.

PINHO, Ana Sueli Teixeira de; SOUZA, Elizeu Clementino de. **Tempos e modernidades do meio rural: entre as imposições da modernidade e as possibilidades do contexto pós-moderno.** In: SOUZA, Elizeu Clementino de. (Org). Educação e Ruralidades, memórias e narrativas autobiográficas. Salvador: EDUFBA, 2012.

POLKINGHORNE, Donald E. Narrative configuration in qualitative analysis. **Qualitative Studies in Education**, v. 8, p. 5-23,1995.

PORLAN, Rafael; MARTIN, José. **El diário de profesor.** Sevilla: Díada Editora, 1997.

PRADO, Guilherme do Val Toledo Prado; SOLIGO, Rosaura. (Orgs.). **Porque escrever é fazer história.** Campinas: Grafica Fé, 2005.

RAMOS, Marise Nogueira; MOREIRA, Telma Maria; SANTOS, Clarisse Aparecida dos. (Coords). **Referências Para Uma Política Nacional de Educação do Campo:** caderno de Subsídios. Brasília : Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, 2004.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da educação brasileira – a organização escolar.** 13. ed. revisada e ampliada. Campinas: Editora Autores Associados, 1993.

ROCHA, Maria Isabel Antunes; HAGE, Salomão Mufarrey. **Escola de Direito: Reinventando a Escola Multisseriada.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

RODRIGUES, Caroline Leite. **Educação no Meio Rural: Um estudo sobre salas multisseriadas.** 2009. 209f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

RÖLKE, Helmar. **Raízes da Imigração alemã: História e cultura alemã no Estado do Espírito Santo.** Vitória: Arquivo Público do Estado do Espírito Santo, 2016.

SACRISTAN, J. Gimeno; GOMES, A. I. Pérez. **Compreender e transformar o ensino.** Tradução Ernani F. da Fonseca Rosa. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANTOS, Ezequiel Sampaio dos. et al. **História, Geografia e organização social e política do município de Domingos Martins**. Vitória: Brasília Editora, 1992.

SCHUBERT, Arlete Maria Pinheiro; FOERSTE, Erineu; SCHÜTZ-FOERSTE, Gerda Margit. Culturas: Interculturalidade, Interdisciplinaridade: aproximação com a Temática Hídrica. In: SCHUBERT, Arlete Maria Pinheiro; FOERSTE, Erineu; SCHÜTZ-FOERSTE, Gerda Margit. **Culturas**: Interculturalidade e Interdisciplinaridade na Educação do Campo. Escola da Terra Capixaba. Vitória: UFES, 2009.

SCHÜTZ-FOERSTE, Gerda Margit; FOERSTE, Erineu; MERLER, Alberto. Memórias e imagens da formação do professor do campo no Brasil. Los recuerdos y las imágenes de la formación de los profesores en el Brasil rural. **Revista Visioni Latino Americane**, n.11, p. 7-22, 2014.

SOUZA, Adriano Ramos. **A formação de professores do campo**: o programa de aperfeiçoamento Escola da Terra Capixaba na bacia do Rio Doce. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019. No prelo.

SPEYER, Anne Marie. **Educação e Campesinato**: Uma educação para o homem do meio rural. São Paulo: Edições Loyola, 1983.

STRECK, Danilo Romeu; BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Orgs.). **Pesquisa participante**: o saber da partilha. Aparecida: Idéias & Letras; 2006. p. 21-54.

VIGOTSKI, Les Semenovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIOLA, Marilene Pascale da Silva. **Escola Unidocente**: sua cotidianidade. 1993. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 1993.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2017.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WEBER, Merklein Gerlinde. **A escolarização entre descendentes pomeranos em Domingos Martins**. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 1998.

ANEXOS

ANEXO A - DOCUMENTOS

**III Encontro de Educação Rural
Região Serrana**

Casa São Francisco Xavier - Santa Izabel
Domingos Martins - ES
05 e 06 de novembro de 1996

EDUCAÇÃO RURAL

RESPEITO
MUDANÇA
DIALOGO
ORGANIZAÇÃO
SOLIDARIEDADE
COMPREENSO
RESPONSABILIDADE
CONSTRUÇÃO COMUM
TRANSPARÊNCIA
COMPROMISSO
CONSCIENTIZAÇÃO
PARTICIPACAO
DEDICACAO
APOIO

APOIO:
SNREs da Região Central Serrana
Prefeituras Municipais da Região Central Serrana
ESPÍRITO SANTO
GOVERNO DO ESTADO
Secretaria da Agricultura
Secretaria da Educação
CONSORCIO SANTA MARIA JUCU

PATROCÍNIO:
Prefeitura Municipal de Domingos Martins
Livraria "A Edição"

PROPOSTAS DE EDUCAÇÃO RURAL DA REGIÃO CENTRAL SERRANA

1. Valorização do Professor

O professor deverá ser valorizado através de:

- * atualização profissional;
- * promovendo meios de integração na comunidade;
- * melhoria salarial e pagamento em dia;
- * incentivo financeiro aos professores que atuam na zona rural (difícil acesso, transporte, alimentação e condições dignas de moradia);
- * licença remunerada e bolsa para qualificação profissional;
- * envolvimento da comunidade, Prefeituras, Estados e União.

2. Identificar lideranças comunitárias comprometidas a promover a integração escola / comunidade

É importante que a escola conheça a história do povo local para saber diferenciar *líder de dono*.

A escola deve:

- * buscar parcerias com outras organizações e outras entidades existentes nas comunidades;
- * verificar a sensibilidade de cada cidadão para o exercício de seu papel na comunidade;
- * promover atividades educativas de interesse local;
- * integrar-se à comunidade como centro capitalizador das necessidades comunitárias educativas, considerando as parcerias;
- * investir na formação de lideranças;

As lideranças devem:

- * participar ativamente das atividades extra-curriculares;
- * divulgar o valor da escola;
- * criar e fazer funcionar os Conselhos de Escola / Comunidade;
- * promover encontros entre Escola / Comunidade envolvendo-as nas festas e atividades locais;
- * fazer funcionar o projeto *Todos Podem Ler* (Educação de Jovens e Adultos);
- * identificar os profissionais da educação, sugerindo que os mesmos sejam lotados em escolas da própria comunidade.

3. Repensar a filosofia do Curso de Magistério

Apoiar projetos como:

- * *Cursos de Habilitação para o Magistério à Distância*, com vistas a melhoria do processo ensino-aprendizagem e o atendimento prioritariamente às escolas do meio rural;
- * *Convênio SEDU / UFES*, para realização de cursos de Licenciatura de Curta Duração na Área Rural, voltado para as classes multi-seriadas entre outros assuntos.

O curso de Magistério deve repensar a Metodologia, com o objetivo de atender a realidade da clientela.

4. Garantir Formação para professores que atuam na Zona Rural.

Incluir no Magistério disciplinas específicas que atendam a realidade da Zona Rural.

Abordar, nos cursos de capacitação os mesmos temas, com momentos e enfoques diferenciados, tendo em vista a realidade local e intercâmbio e parceria de experiências vivenciadas.

Garantir ao professor o direito de se afastar, com remuneração, para aprofundar seus estudos.

5. Implementar Calendários Flexíveis

É necessário implementar calendários flexíveis para reduzir os índices de evasão escolar.

A escola pode exercer sua autonomia para realizar um calendário mais apropriado para atender sua clientela.

Flexibilizar o atendimento do transporte para as peculiaridades de cada região.

Conscientizar o professor para não se limitar às férias só no mês de janeiro.

6. Facilitar um gerenciamento da escola mais participativo e democrático, atendendo a realidade de cada região escolar.

Conselho de Escola

- * Exigir a formação dos Conselhos de escola.
- * Discutir o real papel do Conselho e as atribuições dos membros.
- * Eleger pessoas comprometidas com a qualidade do ensino rural.
- * Criar regimento interno que garanta a participação efetiva dos membros do Conselho.

Eleição de Diretor

- * Garantir eleição democrática dos diretores, eliminando a influência política partidária.
- * Garantir 50% dos eleitores e não somente 50% dos votantes.
- * Apresentar uma proposta político-pedagógica, que posteriormente será incorporado no Plano Político-Pedagógico da escola.

7. Dar autonomia ao Conselho Municipal de Educação com objetivo de gerenciar recursos e definir políticas educacionais.

Composição do Conselho:

- * Composição paritária - órgãos públicos e sociedade civil organizada
- * Escolha de membros deve ser realizada através de eleição, obedecendo os critérios de cada organização.

Caráter do Conselho:

- * Deliberativo
- * Consultivo

Direitos e Deveres do Conselho:

- * Gerenciar recursos;
- * Autorização para a criação de escolas com a participação de técnicos da área;
- * Autorização para a implantação de projetos alternativos.

8. Garantir eleição direta para Secretários de Educação Municipal e Chefes de Subnúcleos Regionais de Educação

Secretários Municipais de Educação:

Os Conselhos de escola, o Conselho Municipal de Educação e outros profissionais da área de educação, indicarão 4 candidatos a Secretário Municipal de Educação, dos quais o prefeito escolherá e nomeará um deles para exercer a função.

Os candidatos apresentados deverão ter:

- * 5 anos de experiência na educação;
- * formação específica de terceiro grau;
- * residir no município.

Chefes de Subnúcleos Regionais de Educação

Os Conselhos de escola, o Conselho Municipal de Educação e outros profissionais da área de educação, indicarão 4 candidatos a Chefia do Subnúcleo, dos quais o Secretário de Estado da Educação escolherá um, e o Governador o nomeará.

Os candidatos apresentados deverão ter:

- * 5 anos de experiência em educação;
- * formação específico de terceiro grau;
- * residir no município.

Obs. Os candidatos a Secretário Municipal de Educação e Chefes de Subnúcleos devem apresentar propostas de trabalho por escrito. Após sua nomeação deverão apresentar relatório anual de trabalho ao Conselho Municipal de Educação, o qual encaminhará a Ata da reunião, constando o relatório, para os profissionais da área de educação e dos Conselhos de Escola, para apreciação.

9. Garantir a continuidade de um setor de ensino rural na SEDU, e garantir pessoas responsáveis pelo ensino rural nos municípios.

O setor de ensino rural na SEDU deve:

- * articular cursos de habilitação para o meio rural;
- * articular parcerias para atender a zona rural.

Os profissionais desse setor na SEDU e nos municípios deverão ter:

- * habilitação para o Curso de Magistério;
- * experiência na Zona Rural;
- * compromisso e conhecimento da Zona Rural.

Os vários setores de educação rural deverão criar mecanismos de integração mútua.

10. Garantir investimento maciço na educação.

Os recursos devem ser geridos pelo Prefeito e Secretário Municipal de Educação, com conhecimento da sociedade, obedecendo o Orçamento Participativo.

11. Desenvolver alternativas viáveis no curso do Ensino Fundamental das séries finais (5a -8a séries) para atender a demanda da Zona Rural.

Habilitar os profissionais da Zona Rural, aproveitando o potencial de cada um em áreas específicas que atendam melhor as necessidades e interesses dos alunos de 5a - 8a séries, oferecendo, por exemplo, cursos abrangendo temas como:

- * Conservação e Recuperação de Solo;
- * Indústrias Caseiras;
- * Agricultura Orgânica, entre outras.

Criar modelos de escolas que atendam as necessidades das comunidades rurais, utilizando os princípios das Escolas Famílias Agrícolas, mudando os aspectos que se julgarem necessários.

Apoiar as Escolas Famílias Agrícolas já existentes, inclusive nos processos de legalização.

Desenvolver alternativas viáveis de cursos supletivos de 5a-8a séries para atender a demanda da zona rural, levando em conta:

- * aproveitar a infra-estrutura já existente nas localidades rurais, evitando deslocamento de alunos;
- * trabalhar em blocos com a presença do professor;
- * priorizar um currículo escolar que vem ao encontro da realidade rural.

13. Perfil do professor Rural

O professor rural deve:

- * estar disponível para desenvolver trabalhos de forma interdisciplinar;
- * comprometer-se, respeitar, envolver-se e resonsabilizar-se com a comunidade onde trabalha, proporcionando busca de alternativas de produção, mais compatíveis com a realidade de mercado, de forma a gerar uma economia rural mais favorável ao produtor;
- * criar propostas avaliativas envolvendo vários segmentos da sociedade, participar de reuniões e elaborar relatórios.

APÊNDICES

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

CENTRO DE EDUCAÇÃO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPIRÍTO SANTO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**CLASSE MULTISSERIADA EM DOMINGOS MARTINS/ES: UM ESTUDO DE CASO SOBRE CULTURA ESCOLAR E CULTURA DA ESCOLA PRESENTE NA PRÁTICA PEDAGÓGICA**

Tendo em vista as informações de que **Eucinéia Regina Müller**, Mestranda pelo Programa de Pós Graduação de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo – UFES pretende desenvolver a pesquisa intitulada “Classe Multisseriada em Domingos Martins/ES: um estudo de caso sobre cultura escolar e cultura da escola”, eu na condição de Secretária Municipal de Educação e Esporte do município de Domingos Martins-ES, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento para que a pesquisadora acessar e-mails, documentos, fotos e outros documentos referentes às escolas com classes multisseriadas nesta municipalidade e nos estudos in loco na comunidade de Califórnia. Declaro que recebi cópia deste termo de consentimento, e autorizo a realização da pesquisa e a divulgação dos dados obtidos no estudo.

Domingos Martins/ES, 01 de dezembro de 2017.

Adenilde Stein Silva
Secretária Municipal de Educação e Esporte de Domingos Martins

Eucinéia Regina Müller
Pesquisadora

Erineu Foerste
Professor Orientador

APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO - PROFESSORA DA EMUEF CALIFÓRNIA

CENTRO DE EDUCAÇÃO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPIRÍTO SANTO

QUESTIONÁRIO - PROFESSORA DA EMUEF CALIFÓRNIA

CLASSE MULTISSERIADA EM DOMINGOS MARTINS/ES: UM ESTUDO DE CASO
SOBRE CULTURA ESCOLAR E CULTURA DA ESCOLA PRESENTE NA PRÁTICA
PEDAGÓGICA

1 - Nome do entrevistado/a:

2 - Idade:

3 – Anos de atuação na educação em Domingos Martins/ES?

4 - Anos de atuação na Classe multisseriada?

5 - Anos de atuação na Classe multisseriada em Califórnia?

6 – Quais motivações a levaram trabalhar como professora na classe multisseriada?

7 - Sobre a classe multisseriada, defina o que considera como:

- Possibilidades do trabalho pedagógico:

- Dificuldades/desafios do trabalho pedagógico:

8 - Observou-se que não utiliza o livro didático com frequência. Quais o/s motivo/s?

9 – A organização dos conhecimentos no Documento Curricular da Educação Básica de Domingos Martins da maneira como está, atende o trabalho pedagógico que se realiza na classe multisseriada? Eles estão organizados em multissérie? Quais suas considerações sobre tais questões?

10 - Fale sobre a formação continuada ofertada pela SECEDU. Quais considerações são relevantes? Há questões que precisam ser redimensionadas? Quais?

11 - Você considera relevante trazer para o cotidiano escolar temas de estudos que retratam as experiências da comunidade escolar (alunos, pais, comunidade)? Por quê?

MESTRANDA: Eucinéia Regina Müller – PPGE/UFES

APÊNDICE C - ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA A COORDENADORA DAS ESCOLAS UNIDOCENTES E PLURIDOCENTES DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E ESPORTE DE DOMINGOS MARTINS-ES

CENTRO DE EDUCAÇÃO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

CLASSE MULTISSERIADA EM DOMINGOS MARTINS/ES: UM ESTUDO DE CASO SOBRE CULTURA ESCOLAR E CULTURA DA ESCOLA PRESENTE NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA A COORDENADORA DAS ESCOLAS UNIDOCENTES E PLURIDOCENTES DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E ESPORTE DE DOMINGOS MARTINS-ES

PERGUNTAS DIRECIONADAS A ENTREVISTADA:

- 1 - Nome do entrevistado/a:
- 2 - Idade:
- 3 - Cargo/função desempenhado(a) no município de Domingos Martins – ES:
- 4 - Anos de atuação na educação?
- 5 – Anos de atuação na educação em Domingos Martins/ES?
- 6 – Anos de atuação como coordenadora das escolas com classe multisseriada em Domingos Martins - ES?
- 7 – Enquanto coordenadora das Escolas com classes multisseriadas (Unidocentes e Pluridocentes) que papel atribui as tais instituições no cenário martinense?
- 8 – A nucleação das classes multisseriadas marcou o percurso histórico da educação em Domingos Martins/ES. A partir desse contexto, relate as suas percepções acerca das questões que se apresentam:
 - Quando ocorreu a nucleação das escolas com classes Multisseriadas (UNI e PLURI)?
 - Quais os objetivos da nucleação?
 - Como ela ocorreu?
 - Quem participou dos processos decisórios para a nucleação? Houve diálogo e consulta com a comunidade escolar?
- 9 – O processo de nucleação trouxe impactos para a educação municipal. Qual/is considera relevante destacar?
- 10 – Na atualidade tais processos ainda ocorrem? Se sim, quais fatores estão implicados para que isso aconteça?
- 11- Quais desafios e possibilidades observa nas Escolas com Classes Multisseriadas (Unidocentes e Pluridocentes) no município de Domingos Martins?

MESTRANDA: Eucinéia Regina Müller – PPGE/UFES

**APÊNDICE D - QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES QUE ATUAM
NAS ESCOLAS COM CLASSE MULTISSERIADA EM DOMINGOS MARTINS/ES**

CENTRO DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPIRÍTO SANTO

QUESTIONÁRIO

**CLASSE MULTISSERIADA EM DOMINGOS MARTINS/ES: UM ESTUDO DE
CASO SOBRE CULTURA ESCOLAR E CULTURA**

Caro colaborador/a estamos realizando uma pesquisa científica sobre a prática pedagógica docente na escola com classe multisseriada no município de Domingos Martins/ES. Ela tem por objetivo analisar as manifestações da cultura escolar voltados aos processos das práticas escolares, da produção de conhecimentos, das rotinas da escola, da organização do ambiente escolar e sobre a cultura da escola relacionada às peculiaridades sociais, culturais e históricas que se manifestam no cotidiano das práticas pedagógicas.

Para a realização desta pesquisa solicito a sua contribuição respondendo o questionário que se apresenta a seguir. Ele é simples e as suas respostas serão muito importantes para o aprofundamento dos nossos estudos. Para maiores informações sobre a a pesquisa e/ou destino dos dados coletados, entrar em contato com Eucinéia Regina Müller por telefone (27)99896-1221 ou e-mail: eucineiarmuller@gmail.com.

Agradecemos a sua contribuição!

Eucinéia Regina Müller - Mestranda em Educação PPGE/UFES

Erineu Foerste – Professor Orientador PPGE/UFES

Questionário aplicado aos professores que atuam nas escolas com Classe Multisseriada em Domingos Martins/ES

CARACTERIZAÇÃO DO/A ENTREVISTADO/A:

As questões que se apresentam a seguir tem por objetivo caracterizar os docentes que atuam nas classes multisseriadas no município de Domingos Martins/ES.

1 - NOME (Opcional)

Texto de resposta curta

2 - TELEFONE - Não esqueça o DDD (Opcional)

Texto de resposta curta

3 - E-mail

Texto de resposta curta

4 - SEXO *

- Feminino
- Masculino
- Outros

5 - IDADE *

- Menos de 20 anos
- de 20 a 30 anos
- de 31 a 40 anos
- de 41 a 50 anos
- de 51 a 60 anos

6 - COMO VOCÊ SE AUTODECLARA *

- Branco
- Pardo
- Preto
- Amarelo
- Indígena
- Não declarado
- Não sei
- Outros

7 - Caso tenha marcado a opção "Outros" na questão anterior, como você se autodeclara?

Texto de resposta curta

8 - Marque sua MAIOR titulação *

- Ensino Médio Regular
- Ensino Médio: Magistério
- Ensino Médio: Outras profissionalizações
- Educação Superior – Licenciatura
- Educação Superior – Bacharelado
- Especialização (Lato Sensu)
- Mestrado (Stricto Sensu)
- Doutorado (Stricto Sensu)

9 - CASO POSSUA CURSO SUPERIOR, QUAL/QUAIS DAS FORMAÇÕES ABAIXO OBTIVE: (caso seja necessário, marque mais de uma resposta) *

- Pedagogia
- Arte
- Educação Física
- Geografia
- Matemática
- Língua Portuguesa
- Ciências
- História
- Língua Estrangeira
- Outros

10 - Caso sua resposta na pergunta anterior tenha sido "Outros", qual a sua formação?

Texto de resposta curta

11- IDENTIFICAÇÃO PROFISSIONAL - VÍNCULO COM A SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E ESPORTE *

- Efetivo
- Designação temporária
- Outro

12 - TEMPO DE ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO *

- Até 5 anos
- De 5 a 15 anos
- De 16 a 25 anos
- Acima de 25 anos

13 - TEMPO DE ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE DOMINGOS MARTINS/ES *

- Até 5 anos
- De 5 a 15 anos
- De 16 a 25 anos
- Acima de 25 anos

14 - TEMPO DE ATUAÇÃO NA ESCOLA COM CLASSE MULTISSERIADA NA EDUCAÇÃO EM DOMINGOS MARTINS/ES

- Até 5 anos
- De 5 a 15 anos
- De 16 a 25 anos
- Acima de 25 anos

15 - QUAL/QUAIS TURMA/S DA CLASSE MULTISSERIADA QUE LECIONA? *

- Educação Infantil
- 1º ao 5º ano
- 1º, 2º e 3º anos
- 3º e 4º anos
- 3º, 4º e 5º anos
- Outra

16 - Caso tenha respondido "Outra" na questão anterior, qual é a turma que leciona:

Texto de resposta curta

17 - DISTRITO EM QUE ATUA COMO DOCENTE *

- Paraju
- Ponto Alto
- Melgaço
- Aracê
- Sede
- Biriricas

18 - ATUA EM QUE INSTITUIÇÃO? *

- Escola Municipal Pluridocente de Ensino Fundamental - EMPEF
- Escola Municipal Unidocente de Ensino Fundamental - EMUEF
- Em ambas instituições: EMPEF e EMUEF

19 - EM QUANTAS ESCOLAS VOCÊ TRABALHA? *

- Apenas em uma escola
- Em 2 escolas
- Em 3 escolas

20 - SE VOCÊ TRABALHA EM MAIS DE DUAS ESCOLAS, QUAL O MOTIVO? (caso necessário marque mais de uma alternativa)

- Complementação de carga horária (Arts, Educação Física, Línguas)
- Extensão de carga horária
- Renda familiar
- Outros...

21 - VOCÊ CONSIDERA A ESCOLA COM CLASSE MULTISSERIADA UMA IMPORTANTE INSTITUIÇÃO DE ENSINO? (avaliie a questão assinalando apenas uma das respostas a seguir). *

- É indiferente
- Não é importante
- Pouco importante
- importante
- Muito importante

22- NA SUA PERCEPÇÃO, A MUNICIPALIDADE CONSIDERA A ESCOLA COM CLASSE MULTISSERIADA COMO IMPORTANTE INSTITUIÇÃO DE ENSINO? (avaliie a questão assinalando apenas uma das respostas a seguir). *

- É indiferente
- Não é importante
- Pouco importante
- importante
- Muito importante

23 - A CULTURA DA ESCOLA QUE AGREGA AS RELAÇÕES SOCIAIS, CULTURAIS, HISTÓRICAS, COMUNITÁRIAS, FAZ PARTE DO COTIDIANO DAS SUAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM OS EDUCANDOS? (avaliie a questão assinalando apenas uma das respostas a seguir). *

- Não faz parte
- As vezes faz parte
- Faz parte com pouca relevância
- Faz parte com grande relevância

24 - A CULTURA ESCOLAR DA CLASSE MULTISSERIADA QUE ESTÁ RELACIONADA À ORGANIZAÇÃO DA TURMA, AOS CONHECIMENTOS, ÀS ROTINAS E A METODOLOGIA DO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM APRESENTA-SE COMO DESAFIANTE PARA VOCÊ? (avaliie a questão assinalando apenas uma das respostas a seguir). *

- É indiferente
- Não apresenta desafios
- Pouco desafiante
- Apresenta alguns desafios
- Muitos desafios

25 - A CULTURA ESCOLAR DA MULTISSERIAÇÃO COM A ORGANIZAÇÃO DE DUAS OU MAIS TURMAS EM UMA MESMA SALA POSSIBILITA UM TRABALHO INTERDISCIPLINAR? (avaliie a questão assinalando apenas uma das respostas a seguir). *

- É indiferente
- Não possibilita
- Possibilita em partes
- Possibilita totalmente

26 - A PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DAS SUAS AULAS ABRANGENDO VÁRIAS TURMAS PAUTA-SE NO ENSINO-APRENDIZAGEM INTERDISCIPLINAR? (avaliie a questão assinalando apenas uma das respostas a seguir). *

- E indiferente
- Não
- As vezes
- Sim

27 - NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM SÃO PROPICIADAS ATIVIDADES COLABORATIVAS ENTRE OS EDUCANDOS? (avaliie a questão assinalando apenas uma das respostas a seguir). *

- E indiferente
- Não são propiciadas
- As vezes
- Há práticas colaborativas

111

28 - SUA FORMAÇÃO INICIAL DEU-LHE CONDIÇÕES PARA LECIONAR NA CLASSE MULTISSERIADA? (avaliie a questão assinalando apenas uma das respostas a seguir). *

- Não sabe
- Não deu condições
- Deu condições parciais
- Possibilitou condição
- Condição plena

29 - CONSIDERO-ME UM PROFISSIONAL PREPARADO/A PARA ATUAR NA CLASSE MULTISSERIADA? (avaliie a questão assinalando apenas uma das respostas a seguir). *

- É indiferente
- Não é preparado
- Parcialmente preparado
- Preparado, mas com auxílio de suporte pedagógico
- Totalmente preparado

30 - SÃO NECESSÁRIAS DISCUSSÕES MAIS ESPECÍFICAS PARA AS CLASSES MULTISSERIADAS NA FORMAÇÃO CONTINUADA ORGANIZADA PELA SECEDU? (avaliie a questão assinalando apenas uma das respostas a seguir). *

- É indiferente
- Não é necessário
- Pouco necessário
- Necessário
- Muito necessário

31 - Comente a resposta da questão anterior se marcou os itens "necessário" e "muito necessário"

Texto de resposta longa

32 - A FORMAÇÃO CONTINUADA PAUTADA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO CONTRIBUI PARA ATENDER AS ESPECIFICIDADES DE SUA ATUAÇÃO NA CLASSE MULTISSERIADA? (avaliie a questão assinalando apenas uma das respostas a seguir). *

- Não sabe
- Contribui pouco
- Contribui o necessário
- Contribui muito

33 - A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO, NA ESFERA MUNICIPAL, TEM PROPORCIONADO DISCUSSÕES/REFLEXÕES ESPECÍFICAS PARA O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DO DOCENTE QUE ATUA NA CLASSE MULTISSERIADA? (avale a questão assinalando apenas uma das respostas a seguir). *

- Não sabe
- Tem proporcionado parcialmente
- Não tem proporcionado
- Tem proporcionado, mas com pouca relevância
- Tem proporcionado totalmente

34 - O DOCUMENTO CURRICULAR DA SECEDU, DA MANEIRA COMO ESTÁ ORGANIZADO, ATENDE ÀS ESPECIFICIDADES DOS CONHECIMENTOS A SEREM TRABALHADOS COM OS EDUCANDOS NA MULTISSERIAÇÃO? (avale a questão assinalando apenas uma das respostas a seguir). *

- Não sabe
- Não atende
- Atende parcialmente
- Atende
- Atende totalmente

35 - Comente a resposta da questão anterior se marcou os itens "não atende" ou "atende parcialmente".

Texto de resposta longa

36 - A RELAÇÃO COMUNIDADE, FAMÍLIA E ESCOLA É IMPORTANTE FATOR PARA O PROCESSO FORMATIVO QUE OCORRE COM OS EDUCANDOS? (avale a questão assinalando apenas uma das respostas a seguir). *

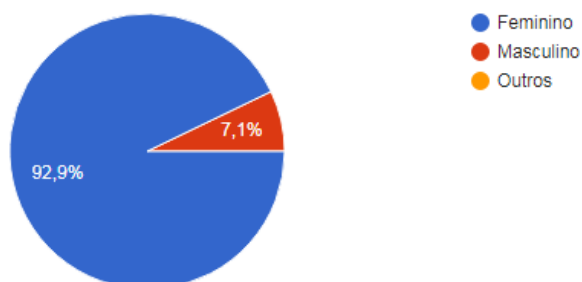
- Não sabe
- Pouco importante
- Importante em partes
- Importante
- Muito importante

APÊNDICE E - RESPOSTAS DO QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES QUE ATUAM NAS ESCOLAS COM CLASSE MULTISSERIADA EM DOMINGOS MARTINS/ES

Obs.: As questões relacionadas ao item 1 (nome), item 2 (telefone) e 3 (e-mail) foram opcionais, portanto não serão inseridos nas respostas abaixo:

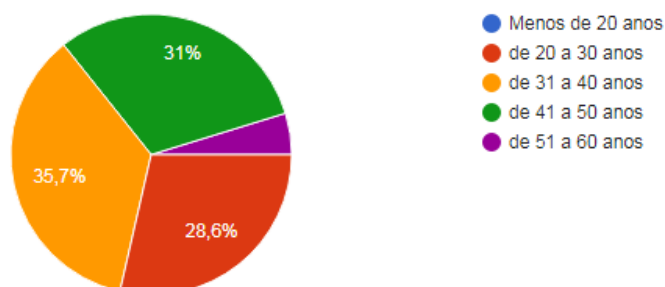
4 - SEXO

42 respostas



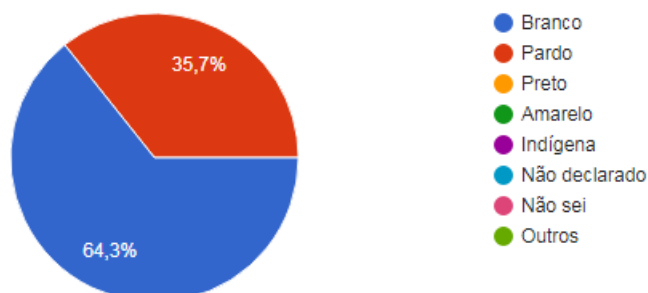
5 - IDADE

42 respostas



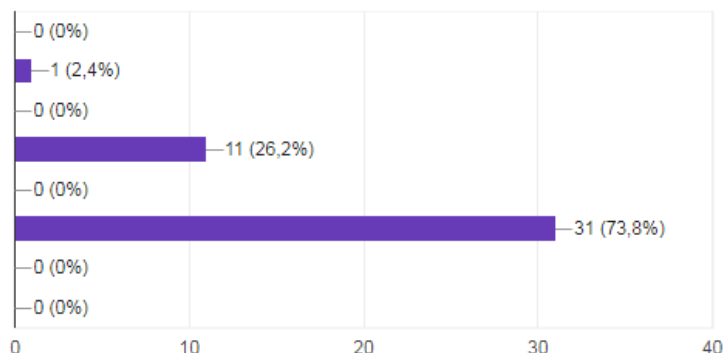
6 - COMO VOCÊ SE AUTODECLARA

42 respostas



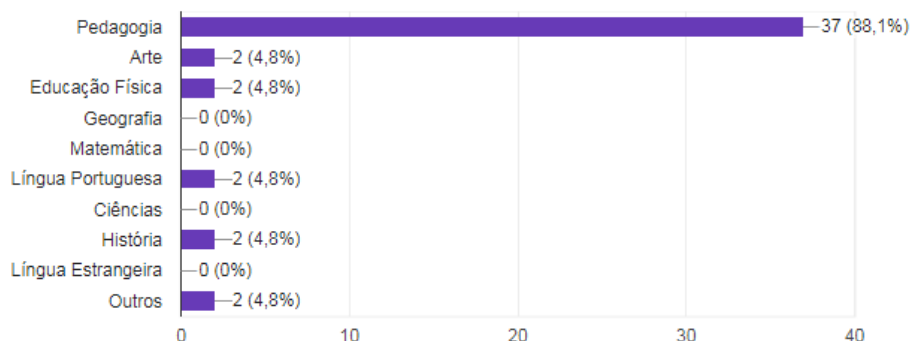
8 - Marque sua MAIOR titulação

42 respostas



9 - CASO POSSUA CURSO SUPERIOR, QUAL/QUAIS DAS FORMAÇÕES ABAIXO OBTEVE: (caso seja necessário, marque mais de uma resposta)

42 respostas



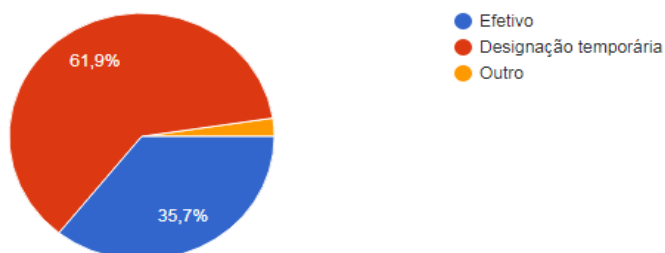
10 - Caso sua resposta na pergunta anterior tenha sido "Outros", qual a sua formação?

2 respostas

Filosofia
Normal Superior

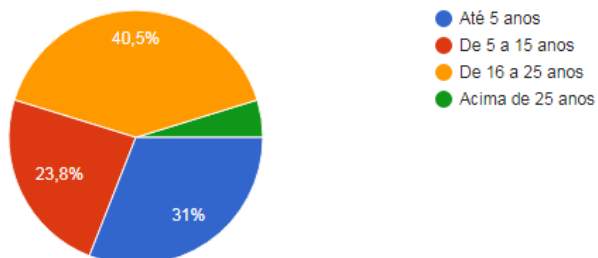
11- IDENTIFICAÇÃO PROFISSIONAL - VÍNCULO COM A SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E ESPORTE

42 respostas



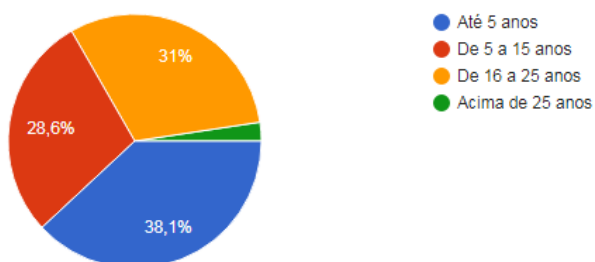
12 - TEMPO DE ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO

42 respostas



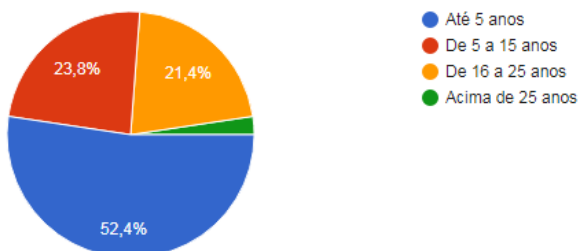
13 - TEMPO DE ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE DOMINGOS MARTINS/ES

42 respostas



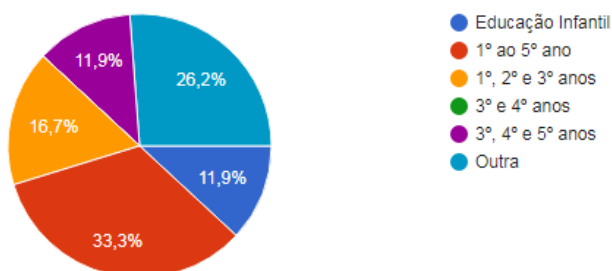
14 - TEMPO DE ATUAÇÃO NA ESCOLA COM CLASSE MULTISSERIADA NA EDUCAÇÃO EM DOMINGOS MARTINS/ES

42 respostas



15 - QUAL/QUAIS TURMA/S DA CLASSE MULTISSERIADA QUE LECIONA?

42 respostas



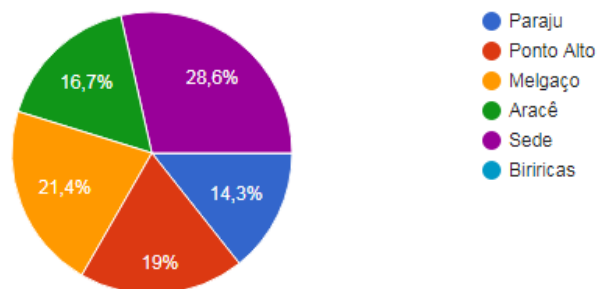
16 - Caso tenha respondido "Outra" na questão anterior, qual é a turma que leciona:

11 respostas

Atuo como Pedagogo
hoje estou atuando como pedagoga das escolas multisseriadas
Sou pedagoga de Escolas Multisseriadas
Educação infantil ao 5ºano
AEE e Reforço
1, 4 e 5 ano
Educação Infantil V, Educação Infantil VI e do 1º ao 5º ano.
Educação Infantil, 1º ao 5º ano
4º e 5º anos
1º e 2º anos
Educação infantil ao 5 ano

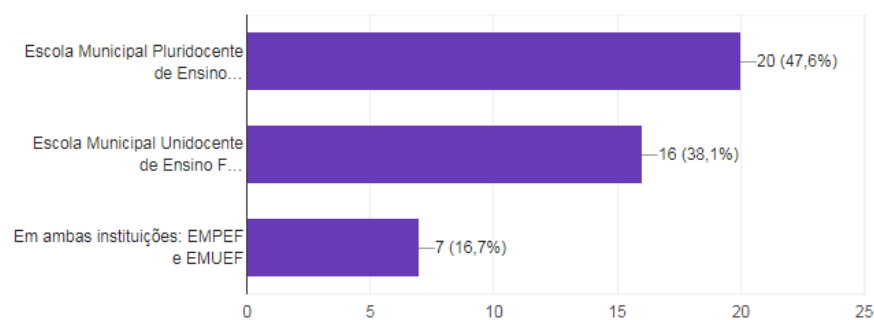
17 - DISTRITO EM QUE ATUA COMO DOCENTE

42 respostas



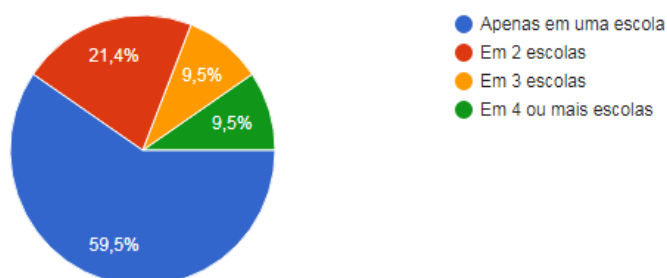
18 - ATUA EM QUE INSTITUIÇÃO?

42 respostas



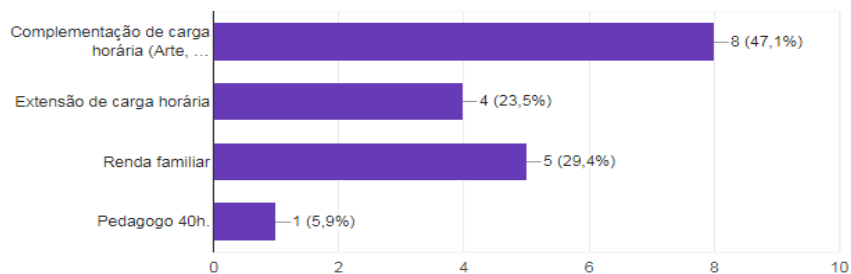
19 - EM QUANTAS ESCOLAS VOCÊ TRABALHA?

42 respostas



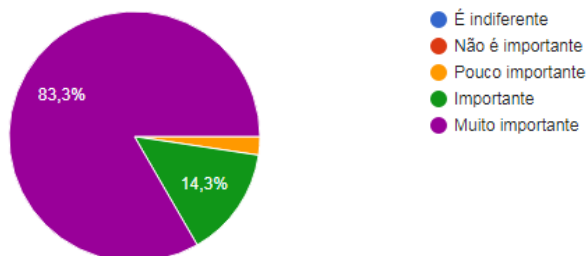
20 - SE VOCÊ TRABALHA EM MAIS DE DUAS ESCOLAS, QUAL O MOTIVO? (caso necessário marque mais de uma alternativa)

17 respostas



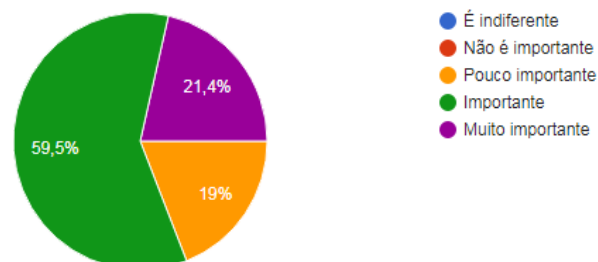
21 - VOCÊ CONSIDERA A ESCOLA COM CLASSE MULTISSERIADA UMA IMPORTANTE INSTITUIÇÃO DE ENSINO? (avalié a questão assinalando apenas uma das respostas a seguir).

42 respostas



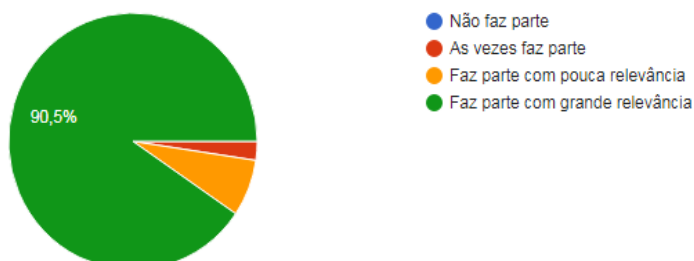
22- NA SUA PERCEPÇÃO, A MUNICIPALIDADE CONSIDERA A ESCOLA COM CLASSE MULTISSERIADA COMO IMPORTANTE INSTITUIÇÃO DE ENSINO? (avalié a questão assinalando apenas uma das respostas a seguir).

42 respostas



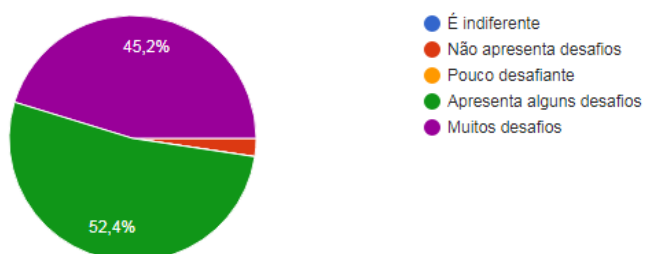
23 - A CULTURA DA ESCOLA QUE AGREGA AS RELAÇÕES SOCIAIS, CULTURAIS, HISTÓRICAS, COMUNITÁRIAS, FAZ PARTE DO COTIDIANO DAS SUAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM OS EDUCANDOS? (avalie a questão assinalando apenas uma das respostas a seguir).

42 respostas



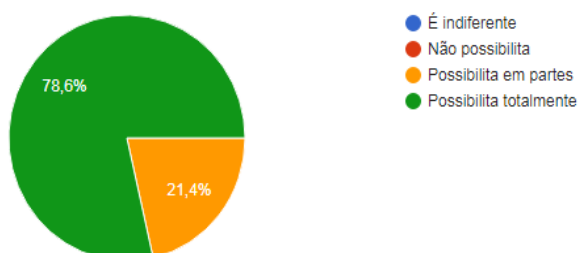
24 - A CULTURA ESCOLAR DA CLASSE MULTISSERIADA QUE ESTÁ RELACIONADA À ORGANIZAÇÃO DA TURMA, AOS CONHECIMENTOS, ÀS ROTINAS E A METODOLOGIA DO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM APRESENTA-SE COMO DESAFIANTE PARA VOCÊ? (avalie a questão assinalando apenas uma das respostas a seguir).

42 respostas



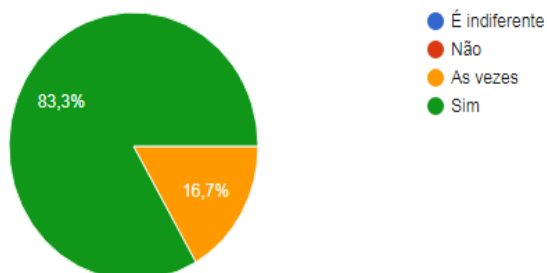
25 - A CULTURA ESCOLAR DA MULTISSERIAÇÃO COM A ORGANIZAÇÃO DE DUAS OU MAIS TURMAS EM UMA MESMA SALA POSSIBILITA UM TRABALHO INTERDISCIPLINAR? (avalie a questão assinalando apenas uma das respostas a seguir).

42 respostas



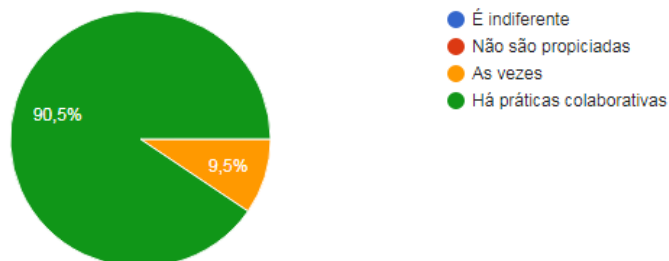
26 - A PRÁTICA PEDAGÓGICA DAS SUAS AULAS ABRANGENDO VÁRIAS TURMAS Pauta-se no ensino-aprendizagem interdisciplinar? (avaliar a questão assinalando apenas uma das respostas a seguir).

42 respostas



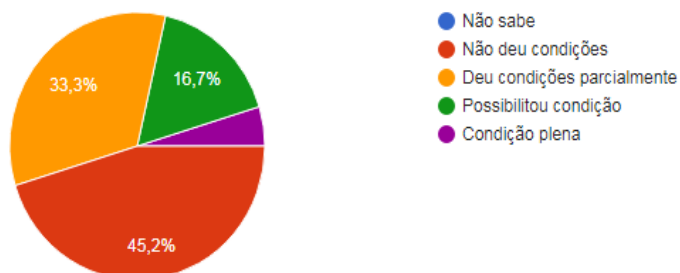
27 - NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM SÃO PROPICIADAS ATIVIDADES COLABORATIVAS ENTRE OS EDUCANDOS? (avaliar a questão assinalando apenas uma das respostas a seguir).

42 respostas



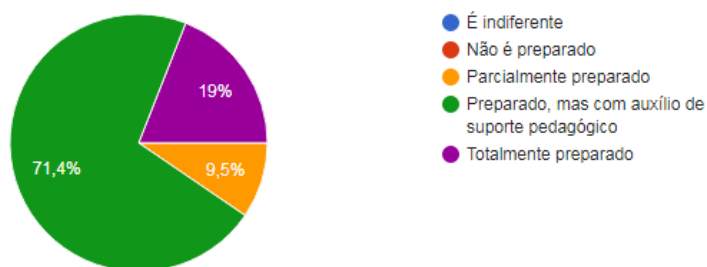
28 - SUA FORMAÇÃO INICIAL DEU-LHE CONDIÇÕES PARA LECIONAR NA CLASSE MULTISSERIADA? (avaliar a questão assinalando apenas uma das respostas a seguir).

42 respostas



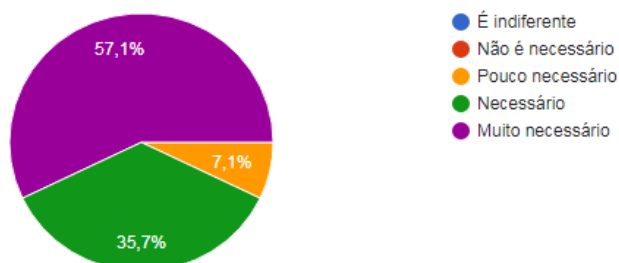
29 - CONSIDERO-ME UM PROFISSIONAL PREPARADO/A PARA ATUAR NA CLASSE MULTISSERIADA? (avalie a questão assinalando apenas uma das respostas a seguir).

42 respostas



30 - SÃO NECESSÁRIAS DISCUSSÕES MAIS ESPECÍFICAS PARA AS CLASSES MULTISSERIADAS NA FORMAÇÃO CONTINUADA ORGANIZADA PELA SECEDU? (avalie a questão assinalando apenas uma das respostas a seguir).

42 respostas



31 - Comente a resposta da questão anterior se marcou os itens "necessário" e "muito necessário"

26 respostas

trocas de experiências relacionadas e maior troca de materiais relacionados aos temas de estudos, maior tempo de planejamento para atividades.

O currículo mesmo precisa ser pensado para conhecimentos que possibilitem práticas voltadas para multisseriada. Pois ainda vem separado por série e não por veículos nível de conhecimento conforme trabalhamos.

Sim, Muitos professores ainda têm uma visão distorcida dos espaços de aprendizagem por acreditarem que estudantes de uma classe seriada apresentam os mesmos ritmos de aprendizagem e consequentemente isso facilitaria o seu trabalho. Grande parte de nossos professores, ainda acreditam poder encontrar uma sala de aula totalmente homogênea em que os estudantes aprenderam do mesmo jeito e com um único modelo de planejamento.

Se considerarmos os estudos realizados e nas formações com os professores do município de domingos Martins, levando em conta a nossa perspectiva de ensino, ainda precisamos de muitas discussões em relação à essas escolas para que possam ter visibilidade e contribuir de maneira positiva para que esses espaços sejam compreendidos como avançados pedagogicamente e não o contrário, uma vez que, neles já se rompeu com o pensamento de homogeneidade a muito tempo, bem como, com a ideia do ensino centrado na figura exclusiva do professor. Os professores desses espaços tem muito a nos dizer em relação a um trabalho compartilhado em que ele deixa de ser a figura central e passa a ser de fato um mediador no complexo trabalho que desenvolve.

Penso que essa discussão deve abranger todas as áreas da educação , e que esta não deve acontecer somente com o grupo das escolas multisseriadas, pois muitos profissionais da educação parecem não entender essa organização e muitas vezes fazem críticas ferrenhas às turmas multisseriadas, como se essas não tivessem e/ou não fizessem uma educação de qualidade.

DEVE HAVER MAIS DIÁLOGO ENTRE OS PROFESSORES PARA QUE POSSAM TROCAR EXPERIÊNCIAS EM CONVERSAS, MAS NÃO EM TANTO TRABALHOS QUE SÃO COBRADOS NAS FORMAÇÕES. PARECE-ME QUE PRECISAMOS MOSTRAR O TEMPO TODO O QUE ESTAMOS FAZENDO.

Penso que discussões mais aprofundadas a respeito das escolas multisseriadas precisam acontecer, pois ainda há vários profissionais dentro do âmbito da educação que desconhecem o trabalho realizado por essas escolas e muitas vezes não dão o devido valor que elas têm.

Precisamos que se garantam os mesmos direitos para essas escolas.

Para dar visibilidade e credibilidade as práticas e os resultados destas escolas.

Sim, por conta de auxiliar o trabalho interdisciplinar de conhecimentos distintos com os estudantes.

As classes multisseriadas requerem planejamentos interdisciplinares e específicos para cada nível de aprendizagem, precisa-se formar professores com olhares e práticas diferenciadas, para alfabetizar e ainda garantir ensino d, os conteúdos de cada disciplina nos diferentes níveis/ano. O professor da multisseriada precisa de formação uma vez que, a formação inicial não lhe dá esse suporte.

Temos que ter um olhar especial para as escolas multisseriadas.

Devido a realidade enfrentada nas multisseriadas é necessário um olhar diferenciado para garantir as aprendizagens essenciais dos estudantes. Tendo a formação continuada como ferramenta pedagógica no desenvolvimento do processo ensino/aprendizagem.

Acredito que no caso de professores regentes, há maiores momentos para tal discussão, mas se tratando de professor na área de língua estrangeira e arte, não há momentos específicos para tratar sobre as classes multisseriadas. Há necessidade de fortalecer e valorizar tais escolas por parte do poder público, já que na maioria das vezes as estruturas físicas são lamentáveis e desmotiva os pais a matricularem seus filhos quando há ainda uma desorganização no transporte escolar que também contribui para o esvaziamento da multisseriada.

É preciso muitas discussões sobre as salas multisseriadas, devido a troca de profissionais nas classes a cada processo seletivo ao fim de cada ano. Deveria ter um projeto que assegurasse esses profissionais garantindo um processo de ensino contínuo. Sem fragmentar a aprendizagem do aluno.

As dificuldades encontradas por professores e estudantes de classe multisseriada, tem se observado que as escolas rurais, são carentes. Portanto o processo de ensino- aprendizagem nas classes multisseriadas deve ser trabalhada cautelosamente, pois os alunos do campo necessitam de uma forma de ensino diferenciada, devido à junção de série que divide o mesmo espaço. O tempo de aprendizagem é diferente a grande maioria estuda e trabalha com a família. O grande desafio hoje é ter um currículo que atenda aos estudantes, e material necessário para as aulas. E uma forma diferente de avaliar esse ensino. Vejo o campo engessado por conhecimentos que nada tem a ver com os estudantes. E que tem que render como os do ensino regular. Mediante essa análise, é possível observar que as classes multisseriadas perpassam por inúmeras agonias durante todo ano letivo. A aprendizagem não é alcançada de forma instantânea nem por domínio de informações técnicas, pelo contrário, requer um processo de aproximações sucessivas e cada vez mais amplas e integradas, de modo que o educando, a partir da reflexão sobre suas experiências e percepções iniciais, observe, reelabore e sistematize seu conhecimento acerca do objeto em estudo. (DAVIANI, 2010: 288)

Precisamos sempre aprimorar a prática pedagógica, assim é muito importante participar de formação continuada, voltada para a nossa área de atuação docente.

É necessário para haver um acompanhamento do pedagogo, troca de experiências entre os professores.

Precisa sempre ter um olhar, em que o apoio seja efetivo. Pois as vezes as cobranças são sempre no sentido de comprovar a importância a eficácia do ensino nas multisseriadas.

Muito necessária para nossa prática do dia a dia, e para a troca de experiência.

É preciso um olhar diferenciado para essas classes, pois muitas vezes não são entendidas com um espaço tão rico de troca de experiências entre os estudantes, como de fato é.

É necessária maior do isso sobre a funcionalidade e ps desafios de uma escola multivariada, debatendo experiências e formulando planejamentos para superação dos desafios.

A formação inicial não discute o ensino multisseriado e somente temos conhecimento de como é desenvolvida a prática pedagógica nessas turmas, quando estamos inseridos na prática em sala, desta forma, considero que a formação continuada é que dará suporte para a atuação do professor levando em consideração a diversidade e especificidade dessa organização de ensino.

É muito importante dialogar e conseqüentemente mostrar a realidade ao professor iniciante que uma turma multisseriada é totalmente diferente de uma turma única pois muitos professores acreditam que se trabalha da mesma forma

Necessário. Porque através das formações continuadas teremos relatos de experiência, reflexões e discussões que irão nos auxiliar no nosso cotidiano escolar.

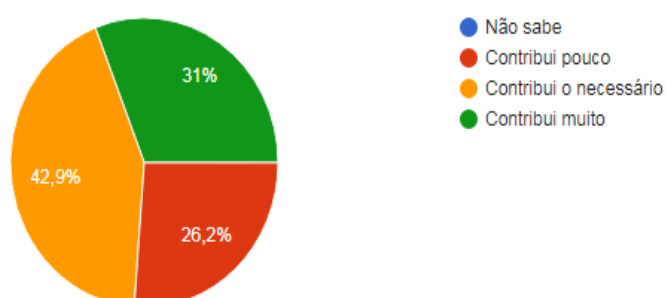
Considero que é necessário, pois como professora de uma sala com 5 turmas vejo que os processo de formação precisam focar em como articular o processo ensino-aprendizagem levando em consideração essa cultura escolar.

Vejo muita necessidade, uma vez que, na formação inicial não discutiu-se nada sobre a classe multisseriada. Essa experiência é muito significativa e rica em troca de conhecimentos, cultura e saberes entre os alunos, porém, para que o professor possa articular a prática pedagógica em sala de aula precisa de discussões que proporcionem um aprofundamento dessa organização do ensino.

Sim, necessário, pois as salas multisseriadas tem uma dinâmica metodológica que requer muita interação pedagógica e nem sempre o professor está preparado para lidar com essa cultura escolar, assim, as discussões específicas na formação continuada é que dão um aporte importante para as práticas pedagógicas docentes.

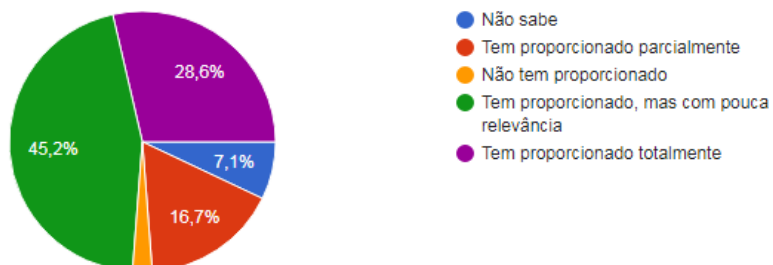
32 - A FORMAÇÃO CONTINUADA PAUTADA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO CONTRIBUI PARA ATENDER AS ESPECIFICIDADES DE SUA ATUAÇÃO NA CLASSE MULTISSERIADA? (avale a questão assinalando apenas uma das respostas a seguir).

42 respostas



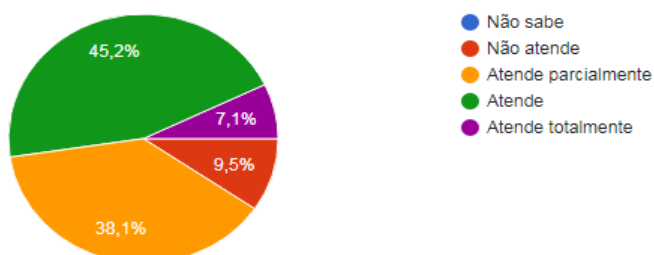
33 - A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO, NA ESFERA MUNICIPAL, TEM PROPORCIONADO DISCUSSÕES/REFLEXÕES ESPECÍFICAS PARA O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DO DOCENTE QUE ATUA NA CLASSE MULTISSERIADA? (avale a questão assinalando apenas uma das respostas a seguir).

42 respostas



34 - O DOCUMENTO CURRICULAR DA SECEDU, DA MANEIRA COMO ESTÁ ORGANIZADO, ATENDE ÀS ESPECIFICIDADES DOS CONHECIMENTOS A SEREM TRABALHADOS COM OS EDUCANDOS NA MULTISSERIAÇÃO? (avale a questão assinalando apenas uma das respostas a seguir).

42 respostas



35 - Comente a resposta da questão anterior se marcou os itens "não atende" ou "atende parcialmente".

14 respostas

Devido a complexidade do trabalho nesses espaços, há a necessidade de reestruturar a Proposta Pedagógica para essas escolas de maneira que potencialize ainda mais o trabalho dos professores, visto que, desempenham além da gestão da sala de aula, a gestão de alguns trabalhos burocrático que em grande parte acabam por sobrecarregar o professor. Isso requer um esforço muito grande por parte do docente.

Os conhecimentos ali elencados atendem às especificidades dos conhecimentos previstos, porém a forma como o mesmo está organizado dificulta a visualização dos conhecimentos, principalmente na hora dos planejamentos, pois os conhecimentos estão descritos por ano, ou seja, o professor precisa estar indo e voltando o tempo todo, isso dificulta principalmente para os que atuam com as cinco turmas.

o Documento precisa ser aperfeiçoado para a realidade das multisseriadas.

A organização dos conhecimentos esta voltada para atender as EMEFs e não as multisseriadas, cabe ao professor se adequar e dar as melhores opções para sua turma.

Não atendem, por fazer um grande número de conhecimentos ao longo do ano letivo quando assumidos juntos, o que acaba por dificultar o processo DE assimilação e estabelecimento da relação com o tempo vivido.

Atende da mesma forma que as emef pois, não há diferença entre o que se ensina e o que se aprende nas multisseriadas portanto não pode haver diferenças de conteúdo e sim talvez de práticas pedagógicas, e sim de como ensinar. Por isso a importância da formação específica para as multisseriadas.

Porquê não atende totalmente deixa a desejar.

Penso que algumas questões ainda precisam ser melhoradas em relação ao que se propõe para essas classes.

Quando se trabalha com cinco turmas os eixos curriculares necessitam declarações para que seja possível esse trabalho com cinco turmas ao mesmo tempo.

A organização dos conhecimentos do Documento Curricular da forma como está, visa atender a seriação. Portanto, considero que seja necessário rever tal organização no sentido de atender o planejamento para a prática pedagógica em sala de aula do ensino multisseriado. Trabalho esse que requer um movimento coletivo para que os professores possam planejar e reorganizar os conhecimentos para atender os direitos de aprendizagens dos alunos.

Da maneira como estão os conhecimentos dificulta o planejamento para o ensino para a classe multisseriada, principalmente para quem atua com 5 turmas em uma mesma sala, desta maneira vejo a necessidade de se articular uma formação para que possamos rever a organização dos conhecimentos.

Ele precisa focar mais na organização das escolas Unidocentes e Pluridocentes, principalmente voltados a prática pedagógica e na organização dos conteúdos, o que tem dificultado o planejamento das aulas com os projetos de estudos. Precisa-se organizar os conhecimentos voltados para quem trabakha nessas escolas.

O documento curricular foi muito bem elaborado, porém, é necessário que tenha um olhar mais apurado para a organização dos conhecimentos para atender as UNI e PLURI. Considero que a reorganização dos conhecimentos facilitará o planejamento das aulas dos professores, principalmente para quem atua com as turmas de 1º ao 5º ano.

36 - A RELAÇÃO COMUNIDADE, FAMÍLIA E ESCOLA É IMPORTANTE FATOR PARA O PROCESSO FORMATIVO QUE OCORRE COM OS EDUCANDOS? (avalie a questão assinalando apenas uma das respostas a seguir).

42 respostas

