



Ministério da Educação

Universidade Federal do Pampa/Campus de Jaguarão

Curso de Licenciatura–Pedagogia

Trabalho de Conclusão de Curso – TCC

Organização multisseriada do ensino: contribuições ao planejamento docente.

Jaguarão – Agosto/ 2016

CLARA ALICE BASSINI PACHECO

Organização multisseriada do ensino: contribuições ao planejamento docente

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Pedagogia – Licenciatura, da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Licenciado em Pedagogia.

Orientadora: Prof^a. Dra. Arlete Salcides

Jaguarão – Agosto/ 2016

CLARA ALICE BASSINI PACHECO

Organização multisseriada do ensino: contribuições ao planejamento docente.

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC),
apresentado como requisito parcial à
conclusão do Curso de Pedagogia –
Licenciatura, da Universidade Federal do
Pampa, campus Jaguarão.

Banca Examinadora:

Professora Dra. Arlete Maria Feijó Salcides
Orientadora

Professor Ms. Everton Ferrer de Oliveira
Licenciatura em Pedagogia/UNIPAMPA

Professor Limber Elbio Santos Casaña
Universidad de la República – Udelar/ Uruguay

Agradecimentos

A Deus por ter me dado saúde e força para superar as dificuldades.

A minha orientadora, Arlete Salcides, que teve paciência, me encorajou a superar as dificuldades e a transpor os obstáculos, demonstrando-me, assim, que eu necessitava apenas de um pouco mais de estímulo.

A meu Pai que, mesmo estando em outro plano espiritual, sempre foi minha fonte de inspiração.

A minha Mãe que, muitas vezes ficou sem minha atenção, para que eu pudesse estudar.

A minha Tia Maria, por sempre incentivar-me a seguir estudando.

As minhas filhas, pelo amor, incentivo e apoio incondicional

Aos professores Everton e Limber, por aceitarem compor a banca examinadora.

E a todos que, direta ou indiretamente, fizeram parte da minha formação.

Para Mulheres e homens, somos os únicos seres que, social e historicamente, nos tornamos capazes de apreender. Por isso, somos os únicos em quem aprender é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a lição dada. Aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito (FREIRE: 1996, p. 77).

RESUMO

Inscrevo meu estudo no cenário de lutas, recentes conquistas e desafios dos movimentos em favor da oferta de uma educação de qualidade àqueles que residem e trabalham no campo. No contexto de múltiplos diagnósticos e estudos que revelam o despreparo dos professores para atender a especificidade que caracteriza classes multisseriadas, forma de organização muito presente na oferta de ensino em áreas rurais do Brasil, justifico a pertinência de empreender esforços na direção de responder a seguinte questão: “O que um professor deve saber para planejar suas aulas para uma classe de organização multisseriada?”. Nessa perspectiva, problematizo como o tema do planejamento docente tem sido contemplado nas diferentes iniciativas de formação inicial e continuada, com vistas a plena garantia do direito à educação de qualidade para todos. O estudo parte da consideração de resultados de investigações conduzidas nos municípios de Jaguarão e de São Lourenço do Sul/ RS, seguido da análise da legislação educacional vigente em nosso país e dos Programas Escola Ativa e Escola da Terra, finalizando com a revisão de produção científico-acadêmica disponível sobre o tema tanto no Brasil como, especialmente, no Uruguai e na Espanha. Concluo minhas reflexões destacando que, embora se observe avanços e ampliação de políticas e de iniciativas voltadas à formação de professores que atuam em escolas/ classes de organização multisseriada, essas trazem escassas contribuições de aportes teóricos capazes de promover as necessárias e esperadas mudanças nas práticas docentes. Diferente do que se verifica nos estudos de espanhóis e uruguaios, cujas reflexões apontam com maior clareza e objetividade saberes indispensáveis à formulação de uma “didáctica multigrado” que se constitui em importante apoio ao planejamento do ensino em espaços caracterizados pela complexidade e diversidade.

Palavras-chave: planejamento docente; multisseriação; formação de professores.

RESUMEM

Inscribir mi estudio en el escenario de luchas, logros recientes y desafíos de los movimientos por ofrecer una educación de calidad a los que viven y trabajan en el campo. En el contexto de múltiples diagnósticos y estudios que revelan la falta de preparación de los maestros para cumplir con la especificidad que caracteriza a las clases multigrado, por lo que esta organización en la prestación de la educación en las zonas rurales de Brasil, justificar la importancia de hacer esfuerzos para responder a la pregunta "lo que un maestro debe saber para planificar sus lecciones a una clase de organización multisseriate?". En esta perspectiva y el cuestionamiento como el tema de la planificación de la enseñanza ha sido contemplado en las diferentes iniciativas de formación inicial y continua, con el fin de garantizar plenamente el derecho a la educación de calidad para todos. El estudio de la consideración de los resultados de la investigación llevada a cabo en los municipios de Yaguarón y Sao Lourenço do Sul / RS, seguido por el análisis de la legislación educativa actual en nuestros programas de país y escuela activa y de la Tierra de la escuela, que termina con la revisión de la producción científica -acadêmica disponible sobre el tema en Brasil y especialmente en Uruguay y España. Termino mis reflexiones señalando que, aunque no hay progreso y expansión de las políticas e iniciativas dirigidas a la formación de maestros que trabajan en escuelas / de clases organización multisseriate, estos aportan escasas contribuciones de las contribuciones teóricas que promueven los cambios necesarios y esperados en las prácticas de enseñanza . Aparte de la encontrada en estudios de español y Uruguay, cuyos reflejos señalar con claridad y objetividad del conocimiento esencial para la formulación de una "didáctica multigrado", que constituye un apoyo importante para la planificación de la enseñanza en áreas caracterizadas por la complejidad y la diversidad.

Palabras clave: planificación de la educación; multisseriação; formación de profesores.

I. INTRODUÇÃO

No Brasil, a partir da década de 1980, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) mobilizou-se em torno da luta em favor da promoção de mudanças na oferta de ensino à população do campo. Nesse contexto, a Educação do Campo foi se constituindo para atender as especificidades dos modos de vida e de produção da população que reside nas áreas rurais brasileiras (CALDART, 2004).

Porém, dados de estudos concluídos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP/MEC (2004; 2007) e do diagnóstico que embasou o lançamento do Programa Nacional de Educação do Campo - PRONACAMPO (2012), evidenciaram que a maioria das escolas situadas em áreas rurais do país se caracteriza pela precariedade de suas instalações físicas, onde não existe esgoto sanitário, água potável, energia elétrica, escassez de recursos didático-pedagógicos, sem internet e pela implementação de projetos curriculares inadequados às realidades de vida e de produção da população do campo. Outros aspectos ressaltados nas mesmas pesquisas são a ausência de assistência pedagógica e de supervisão escolar nas escolas do campo; a inadequação do projeto pedagógico à realidade do campo; e, também, o despreparo dos professores que atuam nessas unidades escolares para atender as recomendações constantes tanto nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo (Resolução nº 1, CNE/CEB, 2002) como nas Diretrizes Complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo (Resolução nº 2, CNE/CEB, 2008), bem como no decreto nº 7.352 de 2010 que garante em seu artigo 2º

O desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo e a valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas.

É importante ressaltar que entendo por Educação do Campo aquela que visa atender aos interesses e as necessidades dos sujeitos que vivem e trabalham no campo, ambições que exigem o domínio de conhecimentos didático-pedagógicos adequados assim como defendidos na Lei nº 9394/96 onde em seu parágrafo 28 garante que:

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.

No entanto, até o início deste século, com poucas exceções, considerava-se que a educação dos filhos dos agricultores deveria prepará-los para o trabalho, ou seja, envolver o ensino de conteúdos úteis às atividades do campo (ANTONIO e LUCINI, 2007).

Nesse sentido, os movimentos sociais do campo lutam pela oferta de uma educação escolar, segundo analisa Hage (2005), não entendida como um fim em si mesma, ou seja, diferente da educação rural defendida pelas elites, ou seja, fundada numa concepção “urbanocêntrica” que parte do entendimento de que a cidade é o lugar do desenvolvimento, da tecnologia e do futuro, enquanto o meio rural é o lugar do atraso, da ignorância, da pobreza e da falta de condições mínimas de sobrevivência.

A luta do Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra - MST vai além, segundo Caldart (2003:64), da “trajetória de tentar construir uma escola diferente, o que era (e continua sendo) um direito, passou a ser também um dever”. A Educação do Campo defendida visa romper com o perfil urbano adotado pelas escolas localizadas nas áreas rurais. Busca a criação e a implementação de um projeto educativo adequado à realidade de vida dos sujeitos que permanecem no campo, bem como a adequação de calendário escolar e proposta pedagógica para atender a essas especificidades.

Nessa perspectiva, impõe-se pensar sobre questões imbricadas nesse processo, tais como: qualidade de ensino, infraestrutura das escolas, permanência dos alunos nos espaços escolares e também a formação de professores que atuam nas escolas do campo, especialmente naquelas de organização multisseriada, objeto de interesse do presente estudo.

Concordo com Sacristã (2000, p. 86) quando destaca que a formação de educadores tem se constituído em “uma das pedras angulares imprescindíveis a qualquer intento de renovação do sistema educativo”. Nesse sentido, entendo que qualquer projeto de formação que tenha os/as professores/as como público alvo deve

partir do pressuposto de que a profissionalidade docente resulta de um conjunto de saberes específicos, construídos nos seus espaços de atuação.

Nas palavras de Tardif (2008, p.61)

Os saberes dos professores parecem ser plurais, compósitos, heterogêneos, pois trazem a tona, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber ser bastante diversificados e provenientes de fontes variadas, as quais podemos supor também que sejam de natureza diferente.

Sob esse enfoque, na esteira de Nóvoa (1995, p.27), questiono se os espaços de formação que visavam preparar gestores e professores para a implementação de uma nova lógica de organização curricular consideram, devidamente, saberes de que os educadores são portadores, “trabalhando-os de um ponto de vista teórico e conceptual”, pois, tal como ressaltam Tardif e Lessard (2007, p.35), “a docência é um trabalho cujo objeto não é constituído de matéria inerte ou de símbolos, mas de relações humanas com pessoas capazes de iniciativas e dotadas de certa capacidade de resistir ou de participar da ação dos professores”.

Nessa perspectiva, no contexto de esforços à qualificação da oferta de ensino nas escolas do campo de organização multisseriada, o presente artigo traz algumas reflexões acerca da educação do campo, mais especificamente, sobre o que os professores devem saber para planejar o ensino para classes de organização multisseriada.

Inscrevo meu estudo no contexto de lutas, recentes conquistas e desafios dos movimentos em favor da oferta de uma educação de qualidade àqueles que residem e trabalham em áreas rurais.

Ressalto, também, que a maioria dos Cursos de Licenciatura de Pedagogia, não prepara os futuros professores para atuarem em escolas do campo, de modo especial, para atuarem em escolas/ classes de organização multisseriada, fato que estimula e fortalece, ainda mais, a pertinência de problematizar “como o tema do planejamento docente” tem sido contemplado nas diferentes iniciativas de formação continuada de professores que atuam nos já referidos cenários, com vistas a plena garantia do direito à educação de qualidade para todos, ou melhor, aos estudantes dessas unidades de ensino.

Finalizo essa reflexão inicial explicitando a pergunta que orientou as diferentes etapas de execução do presente estudo:

- O que um professor deve saber para planejar suas aulas para uma classe de organização multisseriada?

II. JUSTIFICATIVA

Busco justificar meu interesse em aprofundar estudos sobre as formas mais adequadas de planejar atividades de ensino em escolas de organização multisseriada, relatando três situações:

A primeira inquietação ocorreu no âmbito do componente curricular OTP – Organização do Trabalho Pedagógico, ofertado no 3º semestre do Curso de Licenciatura – Pedagogia, da Universidade Federal do Pampa. Na ocasião, a professora propôs que nós, acadêmicos/as, realizássemos uma observação em uma escola situada em área rural do município de Jaguarão, com as finalidades de verificar tanto como a professora da classe planejava as atividades propostas para uma classe de organização de multisseriada quanto para conhecer o PPP – Projeto Político Pedagógico vigente na escola. A atividade visava possibilitar apreender “Como um/a professor/a poderia atender estudantes de diferentes idades e níveis de escolaridade em uma mesma classe?”.

Realizei a observação na escola Pompilho Almeida Neves, situada na Vila São Luis, que mantém apenas uma classe de organização multisseriada. A professora titular da classe iniciou suas atividades na escola quando havia concluído o Curso de Magistério, formação de nível médio. Somente alguns anos depois é que realizou o Curso de graduação em Pedagogia – Licenciatura.

No primeiro momento em classe, a professora dividiu o quadro em três partes, sendo que em cada parte ela inseriu atividades diferentes a serem realizadas por um grupo de estudantes da turma. Assim, enquanto alguns estudantes copiavam as tarefas escritas no quadro, outros realizavam exercícios constantes em livros didáticos, conforme orientações da professora. Como observadora, percebi a dificuldade da professora em atender, ao mesmo tempo, estudantes com diferentes idades e competências. Fiquei a me perguntar o que eu faria se estivesse em seu lugar e não obtive resposta a minha indagação.

Após a observação, realizei uma entrevista com a professora responsável pela classe. Quando questionada sobre como planeja as atividades de ensino, a professora explicou que utiliza, como referência, uma lista de “conteúdos programáticos” fornecida

pela Secretaria Municipal de Educação, elaborada há mais de vinte anos. Ela ainda referiu que o modelo de planejamento observado contribui à fragmentação do conhecimento científico, uma vez que os objetos de estudos previstos para serem ensinados são relativos à cada área do conhecimento, sem que se estabeleça qualquer relação entre eles. Isso sem mencionar que o planejamento não contempla aspectos culturais, históricos, econômicos ou sociais que caracterizam a vida e o trabalho da comunidade rural em que a escola se insere.

Os estudantes que compõem a classe multisseriada são atendidos a partir de diferentes planos de atividades, elaborados conforme o programa pré-estabelecido a ser desenvolvido junto a estudantes do primeiro, segundo, terceiro, quarto ou quinto ano. Nesses termos, enquanto a professora orienta os estudantes na realização de atividades elaboradas de acordo com seu nível de escolaridade, os demais ficam ociosos ou ocupados na realização de atividades relativas a seu nível.

A professora alegou sentir-se despreparada para organizar o planejamento das atividades de ensino de forma diferente, ou seja, de forma a integrar tanto as diferentes áreas de ensino como os níveis de escolaridade, o que, na sua opinião, seria mais adequado às características de uma classe multisseriada. Ela relata que nem no Curso de Magistério nem no Curso de Pedagogia – Licenciatura o tema do planejamento para classes de organização multisseriada teria sido abordado. A mesma referiu, também, ter participado, já há alguns anos, de cursos de formação continuada que não trataram do tema. Disse, ainda, que em tempos mais recentes, embora tenha sido convidada a participar de espaços de formação promovidos pela Unipampa nos quais foram abordadas formas de planejamento adequadas às classes multisseriadas, ela não manifestou interesse em frequentar, seja por falta de tempo seja pela descrença de que a Secretária de Educação ofereceria o necessário suporte.

A segunda inquietação surgiu a partir de estudos realizados no âmbito do componente curricular Educação do Campo, ofertado aos acadêmicos/as do 7º semestre do Curso de Pedagogia - Licenciatura da Universidade Federal do Pampa, cursado no primeiro semestre do ano de 2015.

Nós, acadêmicos/as, fomos desafiados pela professora a colaborar na execução de uma pesquisa que tinha, entre outras, a finalidade de caracterizar tanto as áreas rurais em que se situavam cada uma das cinco escolas como a oferta de ensino nessas instituições de organização multisseriada, mantidas pela rede pública municipal de ensino de Jaguarão.

Entre as ações coordenadas pela professora, organizados em grupos, nós enfrentamos o desafio de analisar os regimentos, os projetos político-pedagógicos e os planos de estudos que regulavam as atividades de cada unidade escolar, à luz da legislação educacional que contempla a especificidade da educação do campo.

Também nos envolvemos na coleta, sistematização e análise de dados, tais como: idade, sexo, tempo de residência na área rural e nível de escolaridade; informações sobre o que é produzido na propriedade rural, manejo e medidas adotadas na preservação de recursos naturais; e, por fim, aspectos que caracterizam as comunidades educacional, social e culturalmente.

Nos meses de abril a junho de 2015, eu e meus colegas de turma, também adotamos duas metodologias de trabalho com comunidades, em reuniões realizadas nas escolas com a finalidade de identificar os principais problemas que afetam as vidas dos moradores da área rural em que cada escola se situa.

O estudo revelou, entre outras questões, que o modelo de planejamento adotado pelas professoras que atuam nas cinco escolas de organização multisseriada no município de Jaguarão, à exemplo do que ocorre nas práticas de docentes de outros tantos municípios brasileiros, favorece a organização do “conhecimento fragmentado em áreas, as áreas em disciplinas, a classificação de alunos por faixa etária, por níveis; em suma: a escola vive um grande dilema: encontra-se desconectada da realidade do seu entorno. O conhecimento escolar é diferente do conhecimento da vida” (ARROYO: 2004, p. 196).

A terceira inquietação surgiu no contexto de estudos propostos no âmbito do componente curricular Educação do Campo, quando tivemos a oportunidade de conhecer, também, os resultados da pesquisa “Caracterização da oferta de ensino em áreas rurais do município de São Lourenço do Sul/RS – Brasil”, coordenada e executada pela professora, com a colaboração de sua orientanda do Curso Mestrado Profissional em Educação da UNIPAMPA, conduzido em parceria com a Secretaria Municipal de São Lourenço do Sul, nos meses de abril e maio de 2015.

A análise de documentos das vinte e quatro escolas de organização multisseriada (Regimentos e Projetos Político Pedagógicos), das respostas de gestoras da Secretaria Municipal de Educação às entrevistas realizadas, bem como dos registros de discursos de professores que integraram os grupos focais, revelou que, a exemplo do que vem sendo destacado em estudos de outros pesquisadores brasileiros, tanto a organização curricular como as práticas docentes não atendem as recomendações constantes na

legislação que normativa a oferta de ensino em áreas rurais brasileiras. Verificou-se, também, a vigência da lógica seriada na organização do ensino, o que significa dizer que se observa um currículo fragmentado que desconsidera as características de uma classe multisseriada, mesmo após a participação de gestores e professores em espaços de formação ofertados, no ano de 2014, no âmbito do Programa Escola da Terra.

Para finalizar, destaco que os conhecimentos gerados tanto na observação e na entrevista como nas duas pesquisas citadas revelaram a inadequação do planejamento das atividades escolares, creio que decorrentes da falta de uma formação adequada dos professores que atuam em classes de organização multisseriada na direção do cumprimento do disposto nos Artigos 23,26 e 28 da Lei 9.394 de 1996.

Outro ponto relevante a destacar é que os desafios à elaboração de um planejamento de atividades de ensino só podem ser enfrentados se as iniciativas de formação continuada oferecerem o necessário suporte, tal como recomendado no Parágrafo 2º do Artigo 7º da Resolução CBE/CNE Nº 2, de 28 de abril de 2008:

a admissão e a formação inicial e continuada dos professores e do pessoal de magistério de apoio ao trabalho docente deverão considerar sempre a formação pedagógica apropriada à Educação do campo e às oportunidades de atualização e aperfeiçoamento com os profissionais comprometidos com suas especificidades.

Na perspectiva de somar esforços à identificação de alternativas que contribuam à qualificação das atividades de ensino em escolas de organização multisseriada em áreas rurais brasileiras, apresento, no que segue, os frutos de estudos e reflexões realizados na busca por encontrar possíveis respostas à questão que orientou o presente trabalho.

III - QUADRO TEÓRICO

Na década de 1970, o escolanovismo orientou uma proposta formulada para atender classes multisseriadas, denominado Programa Escuela Nueva. Esse Programa foi implantado na Colômbia, com o objetivo de atender as regiões com baixa população e com precária qualidade educacional. Através da OEALC (Oficina Regional de Educación para América Latina y Caribe), começou-se a desenvolver ações para melhorar a qualidade das classes multisseriadas na América Latina.

No ano de 1996, o Programa colombiano “Escuela Nueva” serviu de modelo à criação do Programa Escola Ativa, no Brasil, visando atender, primeiramente, aos

professores que atuavam em escolas do campo de organização multisseriada, situadas nas Regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste. O Programa passou a ser implementado somente no ano de 1997, por intermédio do FUNDESCOLA e financiado pelo Banco Mundial, conforme consta nas “Diretrizes para Implantação e Implementação da Estratégia Escola Ativas”, publicadas pelo MEC/FNDE/FUNDESCOLA, publicadas com o objetivo declarado de melhorar a qualidade de ensino dos alunos das classes multisseriadas rurais nas quais, na época, se encontravam as mais significativas defasagens no ensino público do país (INEP, 2007).

Técnicos da direção geral do Projeto Educação Básica para o Nordeste do Ministério da Educação, e técnicos dos Estados de Minas Gerais e do Maranhão foram convidados, pelo Banco Mundial, a participarem de um curso ofertado na Colômbia, ministrado por professores que possuíam uma experiência de mais de 20 anos com classes multisseriadas daquele país.

Passada a fase inicial de implementação do Programa, na qual foram beneficiados professores que atuavam em sessenta e nove (69) escolas, em alguns estados das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, no ano de 2004, o Programa passou por um processo de avaliação, pautado em severas críticas que apontavam a base neoliberal de seu enfoque econômico, ou seja, ênfase na lógica da qualidade total na educação que preconizava a modernização das escolas e sua adequação do ensino às necessidades de competitividade exigidas pelo mercado.

No período de agosto de 2004 a setembro de 2006, o Programa Escola Ativa, mesmo após a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD/MEC, continuou a funcionar sob a coordenação do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, responsável pela gestão de recursos disponibilizados pelo Banco Mundial, opção que gerou novas críticas por parte de Antonio Munarim, Coordenador Geral da Educação do Campo. Situação que só se modificou no ano de 2007, quando a gestão, administrativa e financeira, do Programa Escola Ativa passaram a estar a cargo da Coordenação Geral de Educação do Campo, da Secretária de Educação continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), cujas ações passaram a abranger professores que atuavam em classes multisseriadas em escolas do campo situadas em todas as regiões do país.

O novo processo de reformulação do Programa Escola Ativa aconteceu à luz dos artigos das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do campo (Resolução CNE/CEB nº1 de 03 de abril de 2002) e das Diretrizes Complementares,

Normas e princípios para o desenvolvimento de Políticas Públicas de atendimento a Educação Básica do Campo (Resolução CNE/CEB nº2, de 28 de abril de 2008).

Segundo técnicos da SECAD/MEC os principais problemas observados na implantação do Programa Escola Ativa surgiram em decorrência da precariedade da estrutura das escolas do campo com classes multisseriadas, do significativo número de educadores leigos - sem formação inicial – que atuavam nessas unidades e da resistência desses profissionais – professores e educadores – ao novo! Além do mais, as Secretárias Estaduais e Municipais, responsáveis pela implantação do Programa, se mostraram despreparadas, tecnicamente, para garantirem os necessários cursos de formação continuada. Somam-se a esses problemas, o atraso da SECAD na distribuição do material didático e kits pedagógicos indispensáveis à adoção da metodologia de ensino prevista no Programa.

No ano de 2008, as Instituições de Ensino Superior – IES que assumiram o compromisso de oferecer Cursos de formação para implementação do Programa Escola Ativa foram alvo de novas críticas. Porém, conforme revelado no estudo conduzido por Taffarelli e Santos Júnior (2016), os maiores problemas identificados na implementação do Programa, nos anos de 2009 e 2010, se relacionaram ao atraso, por parte da SECAD, na divulgação dos municípios a serem atendidos e do número de escolas que aderiram ao Programa; ao atraso na liberação de recursos necessários; nas dificuldades de comunicação enfrentadas pelas IES com as equipes técnicas das Coordenações Estaduais da Educação do campo e dos municípios envolvidos; à falta de pessoal capacitado tanto no quadro efetivo IES como nas equipes das Coordenadorias Estaduais e Secretarias Municipais de Educação assumirem os desafios da formação prevista pelo Programa.

A estrutura burocratizada da SECAD foi outra dificuldade apontada na implementação do Programa Escola Ativa, juntamente com o extravio de documentos, a constante substituição de professores envolvidos nas formações, o atraso no pagamento dos bolsistas das IES e na liberação de materiais e recursos necessários aos professores que atuavam nas escolas que aderiram ao Programa. Outros fatores impediram o sucesso das ações, tais como: a defasagem de material de orientação pedagógica, de base neoliberal, que interfere na autonomia do professor no planejamento das atividades de ensino; erros de edição de livros didáticos e kits pedagógicos e escassez de espaços para capacitação de um grande contingente de professores, entre outros.

Todos esses problemas foram expostos pelos participantes de processos de capacitação em documentos que apresentaram as reivindicações dos professores do campo, chamando à responsabilidade do Governo Federal, Estadual, Municipal e as Universidades para garantirem, efetivamente, o cumprimento do disposto nos artigos constantes nas Resoluções CNE/CEB nº 1 e 2, de 2002 e 2008.

No ano de 2011, o documento redigido no âmbito do Fórum Nacional de Educação do campo – FONEC, ocorrido em 18 de abril, explicitou os seguintes questionamentos:

Como um Programa voltado apenas às escolas multisseriadas, que é um tipo de escola do campo, é assumido pelo SECAD/MEC como uma ação prioritária para a Educação básica do campo com o propósito de melhorar a qualidade do desempenho escolar? Será este Programa uma ação prioritária para concretizar as Diretrizes Operacionais da Educação do Campo, no que diz respeito a “melhorar a qualidade do desempenho escolar em classes multisseriadas das escolas do campo”?

A síntese das críticas formuladas ao Programa Escola Ativa, ao longo de quinze anos de implementação, apontou escassas mudanças na qualidade da aprendizagem dos estudantes, bem como a ineficácia de sua nova versão, formulada a partir de 2009, que previa ações que não puderam garantir a valorização da identidade das escolas do campo nem sua relação com as lutas sociais pela reforma agrária e com o modelo de desenvolvimento econômico ambicionado pelos movimentos sociais do campo.

Conforme destacado no “Guia de Orientações Operacionais para melhoria das condições de Infraestrutura das Escolas com Classes Multisseriadas” (SECAD/MEC, 2010), mesmo considerando o progressivo número de municípios, de escolas e de estudantes beneficiados, ou seja, a triplicação de municípios atendidos em 2007, que passaram de 1.029 para 3.109, em 2010; a ampliação em seis vezes do número de escolas atingidas, que passaram de 6.215, em 2007, para 39.320 unidades, em 2010; e do número de 195.403 alunos atendidos em 2007 para 1.308.080 em 2010, o sucesso do Programa não pode ser garantido.

O estudo conduzido por Hage (2011) junto aos professores que atuavam em escolas de organização multisseriada na Região Amazônia Paranaense, beneficiadas pelo Programa Escola Ativa – PEA, revelou os principais desafios observados, também, na sua implementação em outras regiões do país:

a) a precariedade de infraestrutura; b) Currículo deslocado da realidade do campo; c) Sobrecarga de trabalho dos professores e instabilidade no emprego; d) Angústias relacionadas à organização do trabalho pedagógico; e) Condições de ensino e aprendizagem

favorecedoras do fracasso escolar e defasagem idade-série; f) Falta de acompanhamento pedagógico das Secretarias de Educação; g) Avanço da política de nucleação vinculada ao transporte escolar.

A pesquisa coordenada por Taffarelli e Santos Júnior (2016, p. 434) revelou resultados similares ao estudo de Hage (2011), ou seja, apontou significativas críticas ao Programa Escola Ativa, sintetizadas da seguinte forma:

a) as raízes do Programa, assentadas na política neoliberal; b) a ausência de ruptura entre a política educacional do Governo de Fernando Henrique Cardoso e do Governo de Luiz Inácio Lula da Silva; c) a ausência de um projeto de nação soberana para orientar teleologicamente a escolarização de crianças e jovens do campo; d) a ausência de um projeto de desenvolvimento do campo brasileiro baseado na reforma agrária, na agricultura familiar e na agroecologia; e) a ausência de parceria com os movimentos de luta social no campo; f) a ausência de autodeterminação dos professores da escola do campo para definirem a metodologia do trabalho; g) a crítica ao financiamento insuficiente e à logística para que as ações previstas efetivamente se realizassem nas escolas do campo; h) a crítica à desconsideração do acúmulo do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra a partir das experiências pedagógicas nas áreas de Reforma Agrária; i) crítica à falta de integração das políticas educacionais no campo, principalmente no que diz respeito à formação de professores, infraestrutura e material didático.

Embora as finalidades do Programa Escola Ativa tenham mudado, segundo Gonçalves (2009, p.66), ou seja, antes voltadas para a organização racional da escola multisseriada e para o desempenho dos alunos, e, na atualidade, voltadas ao atendimento de demandas das populações que vivem no campo, “o processo de reformulação não foi democrático e houve pouca participação de sujeitos diretamente envolvidos com a educação do campo, como pais, alunos, professores e integrantes dos movimentos sociais”.

Na perspectiva de Torres (2013), o Programa representou uma proposta contrária aos princípios da educação do campo, uma vez que se constituiu em um pacote pedagógico pronto e fechado, que não permitiu a reflexão e a participação dos educadores na discussão sobre suas bases e fundamentos, bem como tratou o campo de forma homogeneizante: uma única proposta para todas as escolas multisseriadas do país, desconsiderando a realidade local na construção de propostas pedagógicas próprias.

Segundo analisam Rosa e Bezerra (2013), embora o Escola Ativa não esteja mais em vigor no Brasil, as críticas formuladas a sua implementação devem se somar e servir de subsídio para pensar e analisar as próximas ações estatais/governamentais

voltadas à educação em áreas rurais, especialmente nas escolas de organização multisseriada.

Após a extinção do Programa Escola Ativa, em 2011, visando contribuir à melhoria das condições da oferta de ensino nas áreas rurais brasileiras, o Ministério da Educação, através do Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO instituído em 20 de março de 2012, aposta, mais uma vez, na qualificação de professores, nos termos constantes no Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, instrumento legal que, nos incisos III e IV do Artigo 2º dispõe, respectivamente, sobre dois princípios da educação do campo: “desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo” e “valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo”.

O reconhecimento de tal desafio, no âmbito do PRONACAMPO, resultou na implementação de diferentes ações previstas para o Eixo Formação dos Professores, dentre as quais destaco a criação do Programa Escola da Terra no âmbito da SECADI/MEC, através da portaria nº 579, de 2 de julho de 2013, e da Resolução nº 38, de 08 de outubro de 2013, formulado na direção tanto de somar esforços para evitar o fechamento de mais escolas do campo de organização multisseriada, tal como revelado no Censo Escolar de 2011 (INEP) que apontou o encerramento das atividades de 13.691 unidades escolares, quanto para qualificação da oferta de ensino.

O Programa Escola da Terra visava, entre outras finalidades, garantir o financiamento da oferta de cursos de formação que beneficiariam 15 mil professores que atuavam em classes multisseriadas, ou seja, pretendia contribuir à qualificação da oferta de ensino em turmas dos anos iniciais do ensino fundamental em 53.713 escolas situadas no campo.

No mesmo ano de lançamento do Programa, o MEC selecionou sete universidades para participar de um Projeto piloto do Programa Escola da Terra, situadas em quatro das cinco regiões do país: Universidades Federais do Amazonas (UFAM), da Bahia (UFBA), do Pará (UFPA), de Pernambuco (UFPE), do Rio Grande do Sul (UFRGS), de Minas Gerais (UFMG) e do Maranhão (UFMA), com vistas à formação de professores de turmas multisseriadas ou escolas pequenas, situadas em áreas rurais de difícil acesso, com menor número de estudantes.

No caso do estado do Rio Grande do Sul, as ações do Programa Escola Terra foram divulgadas pelo Departamento Pedagógico da Secretaria Estadual de Educação e Coordenadorias Regionais que estabeleceram que gestores e docentes que atuavam no II Ciclo de Formação ou no 4º ou 5º ano de escolas ou turmas multisseriadas se inscrevessem para participar do curso de formação continuada, uma vez que os professores das classes relativas ao I Ciclo de Formação ou aos 1º, 2º e 3º anos já estariam envolvidos em outra formação relativa ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC.

No mês de julho de 2014, o Curso de Formação, financiado pelo Programa Escola da Terra, teve início, sob a responsabilidade de profissionais vinculados à Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, tal como previsto. Dados da pesquisa “Caracterização da oferta de ensino em áreas rurais do município de São Lourenço do Sul/RS – Brasil”, conduzida em 2015, revelaram escassos impactos no modelo de planejamento adotado pelos professores, uma vez que os espaços de formação não incluíram estudos sobre o tema.

No contexto de implementação de ações do Programa Escola da Terra no estado da Bahia, Taffarell e Santos Júnior (2016, p. 435) advertem que a participação nas iniciativas do Programa deve ser uma “participação crítica”, ou seja, se deve considerar que para melhorar a qualidade do desempenho escolar em classes multisseriadas das escolas do campo, se faz necessária uma política global articulada, permanente, com financiamento adequado e uma gestão pública transparente, simplificada, e com controle social e, fundamentalmente, com a participação dos povos do campo, com os Movimentos que articulam suas lutas.

Os mesmos pesquisadores ressaltam que, apesar dos esforços e investimentos na direção de qualificar a oferta de ensino em classes e/ou escolas de multisseriada nas escolas do campo, as posições de diferentes estudiosos brasileiros acerca desse tipo de organização, conforme sintetizam Taffarell e Santos Júnior (2016, p. 433), apontam a necessidade de sua superação, ou seja, palavras dos autores,

(...) enquanto isto não acontece, não podemos deixar toda uma geração de crianças e jovens submetidas à negação completa do processo de escolarização. Deve ser entendida enquanto uma ação transitória rumo à garantia, de fato, do direito à educação para todos. Trata-se, portanto, da luta contra o capital e suas expressões na escola do campo, luta que se trava por dentro da escola capitalista com posicionamentos a favor da classe trabalhadora, o que implica em lutar contra o rebaixamento dos currículos escolares das escolas do campo. Trata-se de buscar a superação pela incorporação dos

elementos positivos das pedagogias hegemônicas, a tradicional e a escolanovista para organizar uma pedagogia articulada aos interesses da classe trabalhadora, a Pedagogia Histórico-Crítica.

Enquanto a implementação do modelo de organização seriada não substitui o da multisseriação, o desafio colocado ao Programa Escola da Terra é de atender as necessidades dos trabalhadores do campo, bem como o de qualificar a parceria entre a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI, Secretarias Estaduais e Municipais de Educação e IFES. (TAFFARELL e SANTOS JÚNIOR, 2016)

A exemplo do pensamento sintetizado por Taffarrell e Santos Jr. (2016), alguns argumentos que sustentam a multisseriação nas escolas do campo, enquanto não for substituída pela seriação, considerada ideal, apontam que se deve ter em conta que toda criança tem direito a estudar próximo a sua casa.

Conforme destaca Hage (2011), as particularidades que caracterizam as escolas multisseriadas acabam por contribuir à construção de uma visão negativa sobre elas por grande parte dos sujeitos que ensinam, estudam, investigam ou demandam a educação no campo. Como afirma Hage (2011, p.104) ao referirem-se às escolas rurais multisseriadas como um “mal necessário”, justificam sua manutenção por ser “a única opção de oferta dos anos iniciais do ensino fundamental nas pequenas comunidades rurais”.

Sob o mesmo enfoque, Sousa e Sousa (2015, p. 384), destacam que a multisseriação, historicamente apontada no Brasil como a principal característica das escolas rurais, tem sido vista como “uma praga que deveria ser exterminada”, “anomalia do sistema”, adjetivações presentes e discutidas nos estudos de Santos e Moura (2010, p. 35).

Nas palavras de Arroyo (2010, p.10),

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

O estudo de Barros (2005, p.144), também apresenta importante crítica às escolas multisseriadas do Estado do Pará, e destaca algumas implicações na organização do espaço – tempo escolar:

As condições dos trabalhos pedagógicos nas classes multisseriadas são prejudicadas pela carência de materiais didáticos, esta carência se reflete também na atuação docente em sala de aula que é dirigida pelo processo de copiar no quadro e transcrever no caderno, se configurando como único recurso didático à cópia e transcrição do livro didático; apesar das classes serem multisseriadas, as/os professores(as) seguem a metodologia seriada dividindo o tempo das aulas de acordo cada série em classe.

Em seu artigo, Medrado (2012) cita a pesquisa conduzida por Santos (2010) sobre algumas representações sociais negativas acerca das classes multisseriadas e da multisseriação, compartilhadas por professores e gestores de uma determinada região do estado da Bahia, que condiz com as posições de muitos professores que atuam nos municípios de Jaguarão e São Lourenço do Sul, investigados no estado do Rio Grande do Sul.

Nas palavras de Santos (*apud* Medrado, 2012, p.144):

As posturas negativas que são relatadas pelo corpo docente e técnico das escolas do campo são oriundas do processo de modernização educacional baseado na lógica seriada, homogeneia e positivista idealizado no currículo; dificuldade na organização da sala de aula e do tempo diante das diferentes séries e consequentemente dos diferentes conteúdos a ser desenvolvido na mesma sala. Estas dificuldades estão diretamente ligadas ao forte vinculam que os docentes têm com o paradigma urbanocêntrico; na forma que é realizado o planejamento (série por série) resulta em um maior desgaste físico e acúmulos de material para os professores.

Aqui cabe lembrar, segundo Arrie (1978), que a introdução das séries e das classes escolares, a divisão sistemática dos tempos e dos programas vem desde as origens da constituição dos modernos sistemas de ensino do século XVI. Conforme analisa Viella (2003), na busca transferir o método desenvolvido pelas ciências naturais para o campo da educação, a *Didactica Magna* de Comênio (1996) propõe a sequenciação de conteúdos e a separação de alunos em função das diversas etapas e tempos de aprendizagem dos conteúdos sequenciados, o que impôs que o trabalho docente acompanhasse a sequenciação temporal dos conteúdos. Nesse contexto, o trabalho docente vai se organizando de modo a destinar um mestre para cada etapa da seqüência dos conteúdos e para cada classe de alunos. Encontra-se aí a gênese da parcelação do trabalho docente.

Observa-se um certo consenso nas posições que postulam o fim da multisseriação, como alternativa à qualificação da oferta de ensino nas escolas do campo.

No entanto, cabe perguntar, junto com Sousa e Sousa (2015, p.386): “Que alternativas seriam criadas para o fim dessas escolas, no meio rural, que [...] reúnem, num mesmo espaço, diferentes faixas etárias, diferentes saberes, interesses, etnias, expectativas e temporalidades” [...]”?

Por seu lado, Arroyo (1999, p. 33) respondendo a críticas à forma multisseriada de organização do ensino, questiona: que estrutura dará conta de educação básica do campo?

Quero dizer a vocês uma coisa: estudei numa escola rural multisseriada, aliás nem se falava multisseriada nunca tinha ouvido falar em série. A palavra multisseriada tem um caráter negativo para a visão seriada urbana. Como se a escola urbana seriada fosse boa, o modelo; e a multisseriada fosse ainda algo que vamos destruir para um dia criar a escola seriada no campo. Por favor não cometam esse disparate (...) vocês sabem que o sistema seriado está acabando no mundo inteiro (...) o Brasil é um dos últimos países a manter essa escola rígida de séries anuais.

A produção educacional brasileira revela escassos esforços na direção de apontar alternativas aos modelos de planejamento adotados por grande parte dos professores que atuam em classes multisseriadas.

A revisão de reflexões constantes em diversos estudos conduzidos por pesquisadores brasileiros, possibilitou verificar que os mesmos afirmam que urgem maiores investimentos tanto na infraestrutura como na aquisição de recursos adequados ao ensino, bem como recomendam necessárias adaptações nas propostas curriculares em vigor nas escolas de organização multisseriada, com vistas a que essas contemplem interesses e necessidades dos modos de vida e de trabalho dos estudantes e de suas comunidades rurais de origem.

Uma consulta à base em dados do Banco de Teses e Dissertações da Capes, observamos um crescente número de trabalhos sobre essa temática, tais como os que foram sistematizados por Souza e Santos (2014). No entanto, pesquisadores como Leite (1999), Arroyo (2010), Hage (2010; 2011), Santos e Moura (2010 e 2012) e Souza (2011, 2012 e 2013), entre outros, têm investigado a problemática das condições de trabalho sob as quais os professores de classes multisseriadas têm produzido sua docência, bem como reafirmam a importância dessa organização escolar, como forma

de garantir a escolarização para parcela significativa da população rural brasileira, deixando de focar, porém, a questão do planejamento docente.

Segundo Sousa e Sousa (2015, p. 384), os cursos de formação de professores não tratam ou discutem questões relacionadas as classes multisseriadas, colocando-a no discurso, quase sempre, como uma anomalia do sistema escolar, e por isso, muitas vezes, reafirmando a necessidade de sua exclusão, como forma de resolução de problemas a elas atreladas.

Alguns dos fatores que se relacionam com as dificuldades educacionais das escolas/classes multisseriadas são, segundo o INEP a “[...] ausência de uma capacitação específica dos professores envolvidos, a falta de material adequado e, principalmente, na ausência de infraestrutura” (Brasil; INEP, 2007, p. 25).

O disposto no § 2º do Artigo 10 da Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008, ainda se constitui em ideal a ser alcançado:

As escolas multisseriadas, para atingirem o padrão de qualidade definido em nível nacional, necessitam de professores com formação pedagógica, inicial e continuada, instalações físicas e equipamentos adequados, materiais didáticos apropriados e supervisão pedagógica permanente.

Conforme analisam Sousa e Sousa (2015, p.385), a despeito do que estabelece a legislação, as condições de trabalho docente são marcadas por distâncias entre o que a realidade revela e o que a legislação educacional assegura, visto que aspectos das condições de trabalho, tais como formação, instalações físicas e equipamentos, materiais didáticos e supervisão pedagógica, são precários e/ou inexistentes em muitas escolas rurais multisseriadas.

Por seu lado, Hage (2011, p.103) ressalta que as escolas do campo de organização multisseriada, na região amazônica, não possuem autonomia suficiente para organizar seus currículos. Nesse caso, tal tarefa caberia às Secretárias de Educação de cada município. No entanto, segundo o autor,

[...] as justificativas em relação à falta de acompanhamento pedagógico apontam carências de estrutura e pessoal para a realização dessa ação, pois a maioria delas não possui departamento ou coordenação específica para atender a Educação do Campo, e, quando existe, sua criação é recente e a maioria dos técnicos que ocupam essas instâncias tem pouca experiência ou formação para assumir a função.

Em tal contexto de reflexões, na esteira de Arroyo (2010, p. 10), afirmo que “[...] as escolas multisseriadas merecem outros olhares [...]” já que predominam imaginários extremamente negativos a serem desconstruídos”.

Na contramão de perspectivas que preconizam a extinção da organização multisseriada como forma de qualificar a oferta de ensino em áreas rurais brasileiras, os pesquisadores Gatti e Davis (*apud* Druzian e Meurer, 2013), em estudo conduzido no ano de 1993, apontavam algumas alternativas para tentar solucionar os problemas identificados com a multisseriação. Segundo os estudiosos,

[...] o central é aprofundar maneiras mais eficientes (e não estigmatizantes) de se agregar os alunos, de se transformar os currículos das escolas rurais em conhecimentos concretos e de se estabelecer critérios confiáveis de avaliação. Muito da experiência acumulada pelo professorado leigo pode ser aproveitada, construindo-se, em conjunto, não só os conteúdos como também as formas mais efetivas de se transmitir o conhecimento por meio da prática pedagógica (GATTI e DAVIS, 1993, p. 161).

É mister entender que essas classes não são “anomalias” do sistema educacional, para assumir a compreensão de que a multisseriação se trata de um modo de organização do ensino, implicando entendê-la numa lógica não-seriada. Essas classes multisseriadas, “[...] ao mesmo tempo em que podem ser vistas como algo fragmentado, são também coesas na sua forma particular de existir, pois esta coesão é uma característica das sociedades contemporâneas”. (PINHO; SOUZA, 2012, p. 262).

Nessa direção, lembro as contribuições de Rego (1997, p. 110), quando afirma que a heterogeneidade, característica presente em qualquer grupo humano, passa a ser vista como fator imprescindível para as interações na sala de aula, condição necessária para a produção de conhecimentos por parte dos alunos, particularmente aquelas que permitam o diálogo, a cooperação e troca de informações mútuas, o confronto de pontos de vista divergentes e que implicam na divisão de tarefas onde cada um tem uma responsabilidade que, somadas, resultarão no alcance de um objetivo comum. Cabe, portanto, ao professor não somente permitir que elas ocorram, como também promovê-las no cotidiano das salas de aula.

Assim, na perspectiva do que propõe Rego (1997), acredito que observar como se dão as interações no interior da multisseriada, pode revelar caminhos possíveis de serem percorridos também pelos professores de nossas escolas urbanas, além de oferecer alternativas de trabalho, opções que garantem experiências significativas para algumas dessas escolas que encontram dificuldades de lidar com essas questões. Os

diferentes ritmos, comportamentos, experiências, trajetórias pessoais, contextos familiares, valores e níveis de conhecimento de cada criança (e do professor) constituem-se em matéria prima para estudos, análises, comparações, partilha, objetivando significar o conhecimento escolar, sem deixar de lado o conhecimento científico acumulado pela humanidade aproximando-o da realidade vivida, para que a escola faça sentido e para que os sujeitos percebam e sintam a importância de suas vidas, de seus saberes, tornando-se agentes de seus processos de aprendizagem e de seus destinos.

É corrente, também, verificar tanto nas análises que contrapõem as práticas ao disposto na legislação que trata da especificidade da oferta de ensino em escolas rurais brasileiras como nas conclusões de pesquisas realizadas por estudiosos brasileiros, a advertência de que representantes do poder público, bem como gestores das unidades escolares que mantêm o modelo de organização multisseriada devem se responsabilizar pela oferta de educação continuada, como imprescindível apoio à esperada e necessária qualificação das atividades de ensino.

No entanto, não identifiquei nas referências consultadas propostas claras de intervenção no modelo de planejamento de professores que atuam em escolas/ classes de organização multisseriada, com vistas à garantia de efetiva aprendizagem dos estudantes, dada a especificidade e diversidade na composição das turmas.

Penso que cabe ressaltar aqui experiências exitosas partilhadas por pesquisadores vinculados à Universidad de la Republica – UDELAR, no Uruguai, e à Universidad de Zaragoza – UNIZAR, na Espanha, que destacam formas de organização curricular consideradas por Olivares (2005:1) “como verdadero laboratorio de innovación educativa”, bem como conforme Santos Casaña (2011:1) onde “la organización de los contenidos se constituye en la escena fundante de lo didáctico em aulas y grupos multigrados, desencadenando mecanismos de circulación de saberes em los ámbitos de enseñanza y de aprendizaje”.

Creio que conhecer essas experiências contribuirá para que acreditemos nas possibilidades de qualificação dos espaços de aprendizagens nas classes multisseriadas, bem como nos instigará a pensar em modelos de planejamento de atividades de ensino capazes de contemplar os diferentes níveis educativos e a diversidade de faixas etárias de estudantes que integram as turmas.

Nessa perspectiva, passo, no que segue, a abordar contribuições de estudos conduzidos por pesquisadores uruguaios e espanhóis sobre o planejamento do ensino

para classes de organização multisseriada, partindo do pressuposto de que, para esses estudiosos, esse tipo de organização não é avaliado como uma opção de precarização da oferta de ensino em áreas rurais, motivadas por critérios econômicos; mas, sim, se constitui em uma opção pedagógica muito produtiva à garantia da pretendida qualidade de ensino.

O primeiro ponto a destacar, é que tanto os estudiosos uruguaios como espanhóis defendem que a circulação de saberes entre os alunos de diferentes idades é de grande importância para aprendizagem, nesses termos, eles consideram que a organização multisserida do ensino deveria, sim, ser estendido até mesmo às escolas urbanas.

Conforme analisa Santos Casaña (2011 p.88)

Sin embargo, los acontecimientos didácticos que allí se producen son posibilidades aplicables a cualquier situación educativa y no tan sólo a los grupos multigrado. La diversidad y complejidad propia del grupo multigrado puede pensarse que es la de cualquier grupo, por lo que los efectos sobre la enseñanza que tienen las consideraciones acerca de la circulación de saberes entre niños de distintas edades, deberían producirse universalmente.

Vem de muitas décadas os estudos empreendidos por estudiosos uruguaios acerca da organização multigrada de ensino, tal como descrito por Santos Casaña (2006b, p.1):

Desde la conformación misma de la matriz pedagógica uruguaya, los diagnósticos y propuestas surgidos en el contexto de la escuela rural, se han extrapolado y consolidado luego, en todos los ámbitos educativos. En nuestra historia de la educación, el período comprendido entre 1933 y 1961 es un buen ejemplo de ello. Un período identificado y caracterizado por las experiencias pedagógicas hacia el medio rural pero cuyos efectos, sin embargo, se dejaron ver y aún se evidencian en todos los contextos educativos. Quién puede dudar que obras como “La enseñanza primaria en el medio rural” de Agustín Ferreiro o “Vida de un maestro” de Jesualdo Sosa para citar sólo dos ejemplos de la vastísima producción pedagógica de la época, constituyen referencias teóricas y prácticas de carácter general, trascendiendo el ámbito específico que le dieron origen.

Como podemos verificar a literatura disponível pelo nosso país vizinho, o Uruguai, o investimento na formação pedagógica de professores que atuavam em escolas de organização “multigrado”, ou seja, multisseriada, tem início na década de

1930, a partir de reivindicações sociais para que os alunos do campo tivessem uma educação igual ou superior aos estudantes das escolas urbanas.

Conforme refere Santos Casaña, (2009 p.3), os esforços governamentais visaram estabelecer um debate “acerca de cómo debe estar configurado el currículum, contemplando un corpus general de conocimiento (universal, nacional) y un conjunto de saberes locales (vinculado con la región, la comunidad y hasta el propio centro educativo)”.

Nessa direção, desde a década de 1940, os professores uruguaios, antes de começarem a atuar nas escolas rurais de organização multisseriada, deveriam conhecer aspectos que caracterizavam a área rural em que a escola se inseria, para terem, assim, as necessárias condições de produzir métodos que contemplessem as demandas e os interesses dos estudantes, tal como consta no Documento expedido pelo Centro de Apoyo Pedagógico Didáctico para Escuelas Rurales – CAPDER:

En este punto es interesante tener en cuenta que la formación permanente para los docentes en torno al nuevo programa, en el caso de los maestros rurales, deberá girar en torno a la actualización en las disciplinas y al mismo tiempo, la actualización con respecto a fenómenos de la realidad rural actual que sirvan como anclaje inicial para el tratamiento de aquellos contenidos. Los maestros rurales estarán en inmejorables condiciones para dar cuenta de esa realidad, conformándose instancias de formación permanente a modo de intercambio entre docentes y técnicos, según diversas modalidades: encuentros, talleres; a nivel regional, a nivel departamental, según agrupamientos escolares, a través de la gestión de los Maestros Coordinadores, etc (CAPDER: 1949, p.8)

Assim, as propostas para um novo Programa para as escolas rurais, criado em 1949, atribuía como principais finalidades sociais para as escolas rurais:

a) Fortalecer en el niño, frente al individualismo ambiente, el espíritu de socialidad, (cooperación, actividades en común, etc.); b) Dar participación al grupo social en las actividades de la Escuela a fin de estrechar los lazos con el médío; c) Crear entre el vecindario la idea de que la Escuela es del pueblo, porque es la casa de los hijos del pueblo; d) Proyectar sus actividades a los hogares por intermedio de los alumnos (clubes, ligas, etc.); e) Crear actividades de orden social y de interés colectivo que deberán tener como centro la escuela y como sede el local escolar; f) Cooperar en las actividades del hogar, la vivienda, la pequeña producción doméstica, contribuyendo a levantar el nivel de vida de la familia campesina; g) Realizar actividades de orden higiénico, sanitario, artístico, etc., que se proyecten a todo el grupo social; h) Jerarquizar la vida rural a fin de evitar la huida del hombre del campo y su emigración a las ciudades, contribuyendo a crear modos de vida que resuelvan sus necesidades sin que se sienta impulsado a abandonar su médío; i) Iniciar e impulsar obras

materiales de interés colectivo tratando de que éstas se realicen por colaboración del esfuerzo común.(p.8, p.9)

Encontro, em estudo publicado por Santos Casaña (2011, p.88-89), fundamentos importantes à qualificação do planejamento de ensino às classes de organização multisseriada no Brasil. Como bem destaca o pesquisador,

La experiencia del multigrado ofrece la visión de la necesidad de diversificar las propuestas de enseñanza, no en tanto propuestas de mayor o menor calidad, sino propuestas diferentes y complementarias entre sí. La diversificación de propuestas de enseñanza permite incluir a todos en el proceso, cada uno desde su posibilidad y no desde sus limitaciones. Permite que las asimetrías entre los alumnos y los diferentes saberes y procesos que acontecen simultáneamente, confluyan bajo la forma de circulación de saberes. En esa circulación, los saberes fluyen libremente en el aula en términos de complementariedad o de diferente nivel de profundización

No artigo “Didáctica multigrado: La circulación de los saberes em uma propuesta diversificada”, Santos Casaña (2007, p.2-3) destaca algumas das vantagens pedagógicas de uma classe de organização multisseriada, o que impõe aos docentes o domínio de um conjunto de saberes didáticos. Como afirma o autor,

Atender esa diversidad desde lo didáctico supone una nueva forma de atención a la diversidad[...] Es importante tener en cuenta que esas diversas formas supone, desde el punto de vista didáctico, colocar en el centro de la atención a los saberes, su naturaleza, pertinencia, relacionamiento con otros saberes; de tal modo que se pueda pensar en la generación de propuestas de enseñanza que favorezcan y potencien la relación de cada niño con los saberes a aprender. Esto permite pensar acerca de qué puede tomar cada niño de ese saber, cuál es la puerta de entrada más adecuada para comenzar su apropiación, con relación a lo que ya sabe y a lo que saben los demás.[...] implica proyectarse hacia la elaboración de pautas universales, saliéndose de las situaciones singulares de los grupos multigrado, que le dan origen. [...] Diversificar las actividades para posibilitar abordar un objeto de conocimiento desde diferentes ángulos y/o niveles de profundidad.[...] Alternar esas actividades individuales o en pequeños grupos con instancias en común donde los saberes circulen a nivel del grupo total.

Baseada nas reflexões de Santos Casaña (2007; 2011), é possível concluir que ao compartilhar seus saberes, os estudantes de uma classe multisseriada aprendem uns com os outros, sendo que aqueles com maior competência despertam o interesse dos que ainda não alcançaram tal nível, ou seja, esses últimos acumulam experiências que contribuirão para o avanço de seus futuros estudos. A concretização desse ideal depende de um planejamento docente capaz de contemplar essa diversidade.

Conforme ensina Santos Casaña (2007 p.12)

[...] la circulación de los saberes a la que hemos hecho referencia, se materializa por medio de la circulación de diferentes textos de saber. [...] Esto amplía significativamente las posibilidades de acceso y procesamiento de los saberes por parte de los niños, colocando a su disposición un amplio repertorio de textos de saber. Del mismo modo que las puestas en común de las actividades en el grupo total, coloca a todos los niños en disposición de escuchar e interactuar con diferentes y más profundos abordajes formulados por sus compañeros.[...]Siendo consciente de este potencial, la intervención del docente como enseñante permitirá seguir abordando el multigrado en su justa dimensión, y no como una dificultad insalvable.

Na acepção do estudioso uruguaio, o ponto de partida do planejamento docente não deveria estar nos conteúdos disciplinares, mas, sim, em um tema da realidade social na qual a escola está inserida.

Nas palavras de Santos Casaña (2006 p.5)

[...] ningún concepto disciplinar per se es capaz de explicar y hacer comprender un tema de la realidad, lo multidisciplinar es inherente a un sistema didáctico mínimamente significativo. En el grupo multigrado a la concurrencia de conceptos pertenecientes a múltiples disciplinas se suma la concurrencia de conceptos pertenecientes a múltiples niveles de profundización en el abordaje del tema en cuestión. Está en juego aquí una organización de los contenidos. [...] Se trata de comprender y actuar en esa realidad compleja a través de instrumentos conceptuales y metodológicos considerados más allá de las disciplinas compartimentadas. Así se recupera, en la escuela, el verdadero objeto de estudio de las disciplinas, situando la realidad como objeto prioritario de conocimiento.

Na perspectiva adotada pelos professores uruguaios, o planejamento docente deve contemplar, primeiramente, uma situação problema proposta por ele ou pelos estudantes que, segundo Santos Casaña (2006a, p.9),

[...] desencadena la forma en que los demás elementos de la práctica educativa se van a manifestar. Estos fundamentos teóricos habilitan una manera de manejar los contenidos que en su aplicación al grupo multigrado adquiere una significación muy particular. El punto de partida está en la búsqueda y consideración de temas de la realidad que resulten estructuradores de contenidos. Es el origen de la red conceptual como entramado de contenidos [...]La red permitirá contar con distintas puertas de entradas y diferentes caminos internos para abordar la temática, de acuerdo a los grados presentes en el grupo.

O mesmo estudioso adverte, também, que a partir de uma situação problema, se pode contemplar diferentes potencialidades na produção de textos que sintetizam os conhecimentos aprendidos, sem que se ampare o ensino em textos prontos constantes

nos livros didáticos, muitas vezes adotados por docentes, os quais, geralmente, desconsideram a heterogeneidade na composição das turmas.

La transferencia se refiere a la acción comunicativa de lo aprendido, poner en palabras lo que se aprendió o está en proceso de aprenderse. Es el acto mismo de la circulación de los saberes en el aula, cuando los alumnos verbalizan lo aprendido; generando configuraciones discursivas diferentes a las utilizadas por el texto del saber que formó parte del proceso de enseñanza y de acuerdo al auditorio. Este esfuerzo de poner el saber aprendido en palabras propias y diferentes según la situación, sólo es posible si hay una verdadera apropiación de los saberes.(SANTOS CASAÑA, 2011, p.88)

Um ponto em destaque na síntese de aspectos a serem observados no planejamento didático de docentes que atendem classes/ escolas multisseriadas, conforme recomendado pelo estudioso uruguaio, situa-se, como adverte Santos Casaña (2007), a importância de estabelecer uma mesma temática/ problemática em torno da qual se articulem conteúdos de diversas áreas do conhecimento com diferentes graus de aprofundamento.

Nas palavras de Santos Casaña (2007, p.8),

una puesta en común permite que esos saberes sean recibidos por los niños de grados inferiores y/o por los niños de grados superiores. Para los primeros, esos acercamientos permiten proyectar lo aprendido más allá de sus límites hasta donde sea posible para cada niño. Al mismo tiempo permite ir construyendo bases para futuros aprendizajes, incluso de años siguientes, que cuando se presenten, el niño habrá tenido ya un primer contacto de referencia. [...] Para los niños de grados superiores en tanto, esos acercamientos permiten retomar contactos con saberes ya abordados anteriormente, lo que posibilita reforzar y consolidar bases para la apropiación de los actuales.

Conforme ainda recomenda Santos Casaña (2006), depois de definir a situação problema, o professor começa a organizar os conteúdos, os métodos, os recursos, os materiais, o tempo, o espaço e os objetivos. É só a partir dessas ações que o docente planeja suas aulas, ou seja, contempla, em seu planejamento, a diversidade de demandas de aprendizagem de sua classe multisseriada.

Porém, os modelos de organização desse planejamento podem variar. Segundo Santos Casaña (2006b, p.8)

la planificación periódica [...] se manifiesta de múltiples maneras, en función de la naturaleza del tema y contenidos: Proyecto, Núcleo temático, Tópico, Centro de interés, Taller, modalidades que son planificadas para un período determinado de tiempo y que van formando parte de una carpeta de trabajo para que se constituyan en

insumos para la planificación diaria. La planificación diaria (o semanal) se construirá a partir de los siguientes insumos: los planes periódicos planificados (proyectos, núcleos temáticos, tópicos, centros de interés, etc.) y sus secuencias didácticas derivadas; los contenidos (conceptos, procedimientos, actitudes) que no formen parte de ningún plan periódico (para evitar un forzamiento excesivo); las actividades de ejercitación o algunas rutinas que se consideren válidas (el modelo no excluye este tipo de actividades, si se conoce su significación y propósito) y las estrategias complementarias previstas para el multigrado.

Entre as principais reflexões de Santos Casaña, cabe destacar o que esse estudioso uruguaio resalta sobre as estratégias didáticas a serem previstas diariamente, conhecimentos que podem contribuir para qualificar o planejamento de docentes brasileiros que atuam em classes/ escolas de organização multisseriada.

Conforme Santos Casaña (2006b, p.11)

(...) la didáctica multigrado es ante todo, una práctica de atención a la diversidad desde lo didáctico y por lo tanto es válido para todos los grupos. Además de las instancias grupales e individuales para los alumnos y la alternancia trabajo dirigido – trabajo autónomo para el maestro, a partir de los insumos derivados de los planes periódicos, el plan diario se puede complementar con la aplicación de algunas estrategias específicas.

Na mesma direção, considerando a diversidade de níveis de competência cognitiva e de faixa etária que caracteriza os estudantes de uma classe multisseriada, Santos Casaña (2007 p.4) adverte que cabe aos professores a garantia de múltiplas formas de abordagem e apreensão dos conteúdos a serem contemplados em seu planejamento.

Aunque ciertos objetivos y determinados contenidos son propios de un cierto nivel o grado, la mínima existencia de una propuesta de trabajo coordinado donde se integren contenidos a lo largo de todos los grados, tiene efectos didácticos importantes. En primero lugar y como ya hemos dicho, todo trabajo integrado debe estarlo en función de los saberes que están en el sistema didáctico para ser enseñados y para ser aprendidos, y no de las actividades que son su consecuencia.

Para finalizar as contribuições do importante pesquisador uruguaio à qualificação do planejamento docente, vale citar a revisão proposta no estudo que ele coordenou junto aos professores de seu país para avaliação das práticas educativas em classes multisseriadas, nos anos de 2009 e 2010, sintetizadas em artigo publicado em 2011, no qual aponta:

Debería pensarse que la forma en que se organizan los contenidos para su enseñanza es la organización primera y la que determina la organización del resto de los elementos, tradicionalmente

identificados con la didáctica más prescriptiva. El modelo globalizador que incorpora modalidades tales como los proyectos, centros de interés, núcleos temáticos, tópicos y demás, constituyen una de las posibilidades de esa organización. [...] En todo caso, se trata de manejar criterios de integración de contenidos en términos de complementariedad; por ejemplo, de varios conceptos en torno a un tema estructurador. [...] más allá de la disciplina a la que pertenezcan, aunque sin desconocer esa pertenencia. Esos contenidos se disponen además, en torno a temáticas que acontecen y emergen, sin que necesariamente estén previstas en el currículo prescripto y sin que estén asociadas a un grado en particular. La categoría tema estructurador se constituye en el eje central de la organización de los saberes a enseñarse en las aulas multigrado; en un dispositivo que debe ser desarrollado, necesariamente, por el docente en función de las circunstancias institucionales y específicas. (SANTOS CASAÑA, 2011, p.85-86)

Segundo Santos Casaña (2011), os professores participantes nas oficinas conduzidas na finalidade de avaliar suas práticas em classes multigrados, nos anos de 2009 e 2010, revelaram a validade de ações de formação implementadas, até então, pelo poder público.

Encontro também nos estudos de Bustos (2013), Olivares, Tomás e Jiménez (2014), Silva, Figueira e Duarte (2014), Rothenburger e Champollion (2014), Casaña e Viola (2014), Jiménez (2014) e Olivares (2015), contribuições que podem qualificar o planejamento de professores brasileiros que atuam em classes/escolas de organização multisseriada.

Como analisam Tomás e Jiménez (2014), na Espanha, “el conocimiento del aula y la enseñanza multigrado ha venido siendo objeto de atención durante los últimos veinte años a través de diversos y variados trabajos basados en estudios y análisis de diferentes territorios”. Em tal contexto, segundo advertem os mesmos autores, “hace inevitable la atención a los procesos metodológicos que se dan en estos grupos-clase, ya que, en función de su consideración en la planificación y actuación docente, los procesos y los resultados educativos podrán ser más enriquecedores” (TOMÁS E JIMÉNEZ: 2014, p.30).

Começo destacando as reflexões da pesquisadora espanhola Olivares (2011, p.51), quando adverte que os cursos de formação de professores que atuarão em escolas rurais de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental (primária) devem considerar que

En el caso de la escuela rural muchas de estas ideas se basan en “hipótesis” y “falsas creencias” que no han sido contrastadas a través de una formación reflexiva y crítica: la formación inicial no hace

referencia a la docencia en aulas multigrado y la actitud que se crea hacia la escuela rural suele ser negativa o presenta altas dosis de incertidumbre.

No contexto da oferta de ensino em áreas rurais no território espanhol, a pesquisadora entende que as escolas devem ser um espaço importante para aprendizagem, desde que o docente tenha a condição de inovar, sem ficar só na transmissão do conhecimento.

Como afirma a autora,

Sin embargo el modelo de escuela rural representa un espacio idóneo para la realización de un proceso de enseñanza-aprendizaje en el que aprender a aprender guíe toda la actuación del docente; sus aulas son espacios que invitan a la innovación constante y exponente de la multidimensionalidad y complejidad de la profesión docente. (Olivares, 2011, p.51)

Nessa concepção, Olivares (2011, p.51) ressalta, também, que os cursos de professores devem estar comprometidos com uma formação que os tornem capazes de “planificar, desarrollar y evaluar procesos de enseñanza-aprendizaje ajustados a la complejidad y a la diversidad”, e permitir “que la vida entre en la escuela”.

A exemplo do que ocorre no Brasil e no Uruguai, na Espanha também se observa escassez de estudos que abordam o tema da multisseriação que possam contribuir para qualificar as práticas de docentes que atuam em escolas situadas em áreas rurais.

Conforme destaca Jimenez (2011: p.156),

[...] trabajar o investigar en las escuelas rurales de cada región, y que han sido desconocidas habitualmente para el resto de colectivos por no haber existido una sólida base de producción científica y literaria en comparación con otros campos del conocimiento educativo. El impulso que adopta para la escuela rural la vía divulgativa sobre prácticas e investigaciones supone en la actualidad un estímulo incuestionable que aporta riqueza a una temática mermada desde la mirada científica, ya que como comprobaremos más adelante los estudios son todavía insuficientes.

Conforme analisa Durston (*apud* Jimenez, 2007), a qualificação das atividades de ensino em escolas rurais deve, antes de tudo, partir de um processo de abertura na comunicação dos docentes com o meio e a incorporação da cultura rural na aprendizagem. Para isso, Durston (*apud* Jimenez, 2007, p.4-5), recomenda que

es la incorporación de la cultura del alumno y del conocimiento local para el proceso pedagógico. Al final de este proceso, los profesores deben ser culturalmente “bilingües” en los dos idiomas silenciosos: el

de la cultura del colegio y el de la cultura de la comunidad. Y en menor medida, los padres y las madres acaban entendiendo los elementos básicos del lenguaje de los docentes, tanto el verbalizado como el silencioso.

Em pesquisa realizada em algumas escolas rurais da Espanha, ficou evidenciado que os professores que são destinados a atuar em escolas rurais, chegam à escola preocupados e ansiosos, mas que, com o passar do tempo,

mejore sus actitudes y sensaciones. [...] Podían partir del entorno de las aulas, de la dinámica de funcionamiento del centro, del medio en el que se inserta la escuela rural. Alumnado, familias y compañeros parecen ser argumentos que inclinan al profesorado a enjuiciar positivamente la etapa que comienza cuando se asienta en los centros rurales(JIMENEZ,2007, p.11).

Um outro fator considerado como vantajoso no fato de ser destinado a atuar em uma escola rural é ressaltado por Jimenez (2007,p.19) quando afirma que “El tipo de vida rural y las características específicas de las escuelas que existen en los pueblos que conforman el enclave geográfico analizado, han conformado una tipología de alumno noble y tranquilo, sociable y disciplinado”.

Segundo analisa Olivares (2011, p.39),

la propia consideración de la escuela rural como un modelo de escuela diferente, en el que la atención a la diversidad, el respeto a los ritmos de aprendizaje de los alumnos, el fomento de la autonomía, la responsabilidad y los hábitos de trabajo y su vinculación al territorio, hacen de ella una escuela modelo para el desarrollo de aquellas competencias docentes dirigidas al logro de un aprendizaje significativo, construido entre todos y dirigido a formar ciudadanos críticos, solidarios y responsables.

Como advierte Boix (2011, p..22), é importante reconhecer a relevância atual do potencial pedagógico que nos oferece o território rural. Pero es necesario conocerlo y entenderlo.

Nas palavras da pesquisadora,

El maestro tiene un rol clave en este proceso, puesto que si conoce y está suficientemente informado puede establecer marcos de referencia basados en el compromiso efectivo, con la comunidad rural, para el desarrollo de procesos de enseñanza-aprendizaje distributivos e integradores de las propuestas curriculares. (BOIX, 2011, p..22)

Na perspectiva de evidenciar o potencial pedagógico da organização multisseriada do ensino, Boix (2011, p.15) destaca que “algunos planteamientos

psicopedagógicos que han permitido reflexionar y mejorar la práctica pedagógica de la escuela rural en los últimos años: la pedagogía rural, la escuela inclusiva i el paradigma constructivista”.

Encontramos, no mesmo estudo de Boix (2011, p.16-17), algumas considerações a respeito das contribuições do construtivismo na prática docente.

El constructivismo requiere de la aplicación de la metodología activa-participativa para crear contextos de aprendizaje significativos y cooperativos. En base a las estrategias didácticas que ampara esta metodología se consigue partir de los intereses de los alumnos, se les permite manifestar abiertamente la curiosidad hacia nuevos conocimientos e informaciones, y en consecuencia se les facilita la búsqueda constante para saber más, reflexionar, discutir, experimentar a partir de una gran diversidad de modalidades de actividades de aprendizaje, aprehender conceptualmente y poder manifestar el pensamiento creativo (BOIX: 2011, p.16-17).

Na mesma direção, Jiménez (2014, p.122) resalta que “Los métodos activos, como proyectos, centros de interés o talleres, tienen un sentido contextualizado cuando se aplican específicamente a la realidad multigrado”.

Conforme también destaca Boix (2011,p.22), “La interdisciplinariedad de su potencial curricular radica en el diseño y desarrollo de actividades de aprendizaje a partir de las cuales todos los alumnos del aula multigrado pueden actuar y participar de forma eficaz”.

No artigo publicado por Domingo, Tomàs e Champollion, em 2012, os autores referem o estudo “La eficacia y la calidad en la adquisición de competencias caracterizan a la escuela rural: ¿es un modelo transferible a otra tipología de escuelas?”, cuja execução reúne esforços de pesquisadores da Espanha, da França, de Portugal, do Chile e do Uruguai, na perspectiva de levantar e analisar dados que revelem as vantagens de práticas pedagógicas adotadas em escolas de organização multisseriada em seus países.

A ambiciosa tarefa que se impuseram esses pesquisadores de demonstrar que a forma de organização multigrada do ensino pode se constituir em exemplo a ser adotado em escolas urbanas de seus países, uma vez que defendem que ela favorece e qualifica o aprendizado de estudantes, se constitui em raro e desafiante empreendimento.

Como afirmam Domingo, Tomàs e Champollion (2012, p. 428),

la novedad y relevancia de los objetivos del Proyecto se concreta en el hecho de que pretenden adaptar la metodología

participativa, más propia del aula multigrado, a la clase urbana, en un intento de proponer formas de adecuación a la enseñanza urbana para atender a las diferencias individuales y estimular el aprendizaje autónomo y colaborativo que permita atender a la diversidad de nuestras escuelas; (...) sin duda alguna, se trata de un reto pedagógico, que por lo que hemos podido constatar carece de antecedentes científico-pedagógicos relevantes. (...) Además, la relevancia también se vincula a la posibilidad de instrumentar dispositivos que faciliten y potencien La circulación de saberes en el aula, al proponer acciones didácticas que, justa-mente, impliquen una diversificación de actividades según capacidades e intereses, y que permitan diseñar forma de organización de los contenidos en torno a temas estructurados para una enseñanza participativa y colaborativa, potenciadora de un aprendizaje más significativo.

Segundo refiere Boix (2011, p.15), en ese intento de evidenciar ese potencial pedagógico nos situamos en el marco de algunos planteamientos psicopedagógicos que han permitido reflexionar y mejorar la práctica pedagógica de la escuela rural en los últimos años: la pedagogía rural, la escuela inclusiva i el paradigma constructivista.

Os principais objetivos da pesquisa, executada a partir do estudo comparado de metodologias de ensino e da análise de estratégias didáticas e de organização do tempo e do espaço, adotadas por docentes que atuam em escolas rurais multisseriadas chilenas, espanholas, francesas, portuguesas e uruguaias, visam contribuir, Domingo, Tomàs e Champollion (2012, p.429), tanto para “Diseñar una propuesta de componentes didácticos que se pueden transferir a otra tipología de escuelas” como à elaboração “de una propuesta de componentes/ didácticos que se pueden transferir a otra tipología de escuelas, con el intento de lograr aprendizajes de mejor calidad”.

Para tanto, conforme Olivares (2015), os estudos conduzidos nos diferentes países envolveram a realização de entrevistas e observações em classes multisseriadas, nos seguintes termos: no caso do Chile, 44 entrevistas e 4 observações; no caso da Espanha, 15 entrevistas e 3 observações; no caso da França, 38 entrevistas e 3 observações; no caso de Portugal, 10 entrevistas e 2 observações; e, finalmente, no caso do Uruguai, foram realizadas 15 entrevistas e 4 observações.

Segundo afirma Olivares (2015, p.682),

Aunque todavía no estamos en condiciones de ofrecer resultados globales del proyecto, sí que podemos realizar algunas valoraciones de la información obtenida hasta el momento: » La diversidad dentro de la diversidad es una de las características destacables de la escuela rural, lo que puede ayudar al fomento de determinados valores de respeto, colaboración, cooperación... » En la escuela rural multigrado

existen prácticas que son un referente básico para una escuela de calidad, cualquiera que sea el entorno en el que se ubique; entre ellas destacamos : ○ Una organización flexible del tiempo y el espacio que posibilita tanto la atención individualizada como la asunción de un modelo cooperativo de trabajo, así como el establecimiento de relaciones interactivas entre alumnos “diferentes”. ○ Utilización de estrategias didácticas que organizan los contenidos con criterios no exclusivamente disciplinares, lo que permite aprendizajes más significativos.

Para finalizar, afirmo, junto com Domingo, Tomàs e Champollion (2012, p.434), que na escola multisseriada “también se puede aprender, tanto por sus potencialidades pedagógicas como organizativas”, e também com Aguiar (2012), Rocha e Hage (2010, p. 136) que

A grande vantagem das turmas multisseriadas é que o educador pode mediar a inter-relação entre diferentes faixas-etárias e de conhecimentos, tornando o fazer pedagógico mais dialógico, com isso fortalece-se o respeito pelo outro a valorização das diversidades e o entendimento de que é preciso partir da unidade para o todo, sabendo-se que cada um deles é parte importante de um “sistema” que só será melhor se tiverem, conhecimento da realidade e se apropriarem desses conhecimentos para, então, buscarem possíveis soluções para os problemas impostos pela sociedade.

IV- CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inconclusão que se reconhece a si mesma, implica necessariamente a inserção do sujeito inacabado num permanente processo social de busca. Histórico-sócioculturais, mulheres e homens nos tornamos seres em quem a curiosidade, ultrapassando os limites que lhe são peculiares no domínio vital, se torna fundante da produção do conhecimento. Mais ainda, a

curiosidade é já conhecimento (FREIRE, 1996: p.61).

Apresento, no que segue, algumas considerações acerca dos achados do presente estudo, orientado na direção de responder a seguinte questão:

- O que um professor deve saber para planejar suas aulas para uma classe de organização multisseriada?

Ao longo das etapas de realização do presente estudo, foi possível verificar que, diferente do que pude identificar, especialmente na produção de pesquisadores espanhóis e uruguaios, entre os estudiosos brasileiros são escassas as iniciativas que efetivamente podem contribuir à qualificação do planejamento de docentes que atuam em classes/ escolas multisseriadas.

Creio que a principal contribuição de meu estudo à área da educação esteja exatamente no esforço de dar visibilidade aos estudiosos que tem se dedicado ao tema.

A análise de críticas formuladas por diferentes estudiosos acerca dos escassos impactos das ações empreendidas no âmbito da implementação de dois Programas governamentais, Escola Ativa e Escola da Terra, nas práticas de docentes alvos dessas iniciativas, me instigam a concordar com Tardif (2003) quando afirma que, cada vez mais, os estudos sobre os saberes docentes vêm se constituindo como possibilidade de análise de processos de formação e profissionalização dos professores.

Na mesma perspectiva, refiro os trabalhos de Tardif, Lessard e Lahaye (1991), Saviani (1996), Tardif e Gauthier (1996), Gauthier et al (1998) e Pimenta (1999), que têm se dedicado a ressaltar a sua importância para a formação, atuação e desenvolvimento dos professores. Os autores/as reconhecem que a sistematização dos saberes docentes contribui à construção de uma identidade profissional dos professores, indispensável para o estatuto da profissionalização docente.

Nesse contexto de reflexões, não posso deixar de referir aqui o Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI (DELORS et al, 2001, p. 152), que

atribui à educação um papel ambicioso no desenvolvimento dos indivíduos e das sociedades (pois) encaramos o próximo século como um tempo em que, por toda a parte, indivíduos e poderes públicos considerarão a busca do conhecimento, não apenas como meio para alcançar um fim, mas como fim em si mesmo. (Por isso) todos vão ser encorajados a aproveitar as ocasiões de

aprender que se lhes oferecem ao longo da vida e terão possibilidade de o fazer.

Sob esse enfoque, muito se espera dos professores e muito lhes será exigido, pois “a contribuição dos professores é crucial para preparar os jovens, não só para encarar o futuro com confiança, mas para construí-lo, eles mesmos, de maneira determinada e responsável” (DELORS et al, 2001, p. 152).

Nessa direção, aponto que urge revisar temas que têm merecido destaque nos espaços de formação de professores que têm o desafio de planejar o ensino para classes caracterizadas pela diversidade e heterogeneidade, por acredito, tal como alerta Saviani (1996, p. 145), que “o educador é aquele que educa, o qual, conseqüentemente, precisa saber educar, precisa aprender, precisa ser formado, precisa ser educado para ser educador, precisa dominar os saberes implicados na ação de educar”. Sob essa ótica, o mesmo autor propõe que se invertam os termos da questão: “em lugar de os saberes determinarem a formação do educador, é a educação que determina os saberes que entram na formação do educador”.

Repensar a formação dos professores, a partir da análise da prática pedagógica, traz à tona, como analisa Pimenta (1999), a questão dos saberes como um dos aspectos a serem considerados nos estudos, pois, como aponta Tardif et al. (1991), “quanto mais um saber é desenvolvido, formalizado, sistematizado, mais se revela longo e complexo o processo de aprendizagem que exige, por sua vez, uma formalização e uma sistematização adequada. (p. 219)

Para tanto, faz-se indispensável que àqueles a quem se atribuiu a tarefa de criar e pautar espaços de formação docente tenham em conta, como adverte Gauthier et al. (1998, p.331), que os ofícios são feitos de certos tipos de saberes, ou seja, o exercício profissional dos professores requer a apropriação de saberes que os tornem capazes “de julgar e decidir com relação à ação a ser adotada, ao gesto a ser feito ou à palavra a ser pronunciada antes, durante e após o ato pedagógico”.

Como também adverte Tardif (2003), o movimento da profissionalização remete à epistemologia da prática profissional, que se constitui no cerne da questão. O que diferencia uma profissão de outras ocupações é a natureza dos conhecimentos postos em ação.

Nas palavras do autor,

Os profissionais devem se apoiar em conhecimentos especializados e formalizados, (...) os conhecimentos profissionais são evolutivos e progressivos e necessitam,

por conseguinte, de uma formação continuada. (...) a autonomia e a competência profissionais têm, como contrapeso, a imputabilidade dos profissionais e sua responsabilidade (...). Em educação, a profissionalização pode ser definida, em grande parte, como uma tentativa de reformular e renovar os fundamentos epistemológicos do ofício de professor e de educador, assim como da formação. (TARDIF, 2003, p.247)

Tenho a expectativa de que, a iniciativa de socializar em espaços de formação, nos quais gestores e docentes enfrentam o desafio de buscar alternativas que favoreçam e qualifiquem os processos de ensino e de aprendizagem que ocorrem, diariamente, em classes de organização multisseriada do município de Jaguarão, bem como a busca por oportunidades para apresentar minhas reflexões em fóruns voltados à discussão da produção acadêmico-científica, possibilitem contribuir com alternativas a serem consideradas no planejamento de professores dedicados à educação de crianças e jovens em muitas escolas brasileiras,

Acredito, tal como afirma Freire (1996, p.43), que “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Aparecida. Concepções de prática pedagógica de classes multisseriadas na educação do campo de Brejo da Madre de Deus- PE. IV EPEPE, Caruaru – PE, 2012.
- ANTONIO, Clésio Acilino; LUCINI, Marizete. Ensinar e aprender na educação do campo: processos históricos e pedagógicos em relação. Caderno Cedes. Campinas, vol. 27, n. 72, p. 177-195, maio/ago. 2007.

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; HAGE, Salomão Mufarrej. Escola de Direito: reinventando a escola multisseriada. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2010, p. 35-47.

ARRIE, Philippe. História social da criança e da família. Rio de Janeiro: Zahar, 1978

ARROYO, Miguel G. Escola: terra de direito (Prefácio). In: ANTUNES-ROCHA, Maria I.; HAGE, Salomão M. (Orgs.). Escola de Direito: reinventando a escola multisseriada. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2010, p. 9 -14.

ARROYO, Miguel G.; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. Por uma Educação do Campo. 3º edição. Petrópolis: Vozes, 2008.

ARROYO, M. G. Imagens Quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres. Petrópolis: Vozes, 2004.

BOIX, Roser ¿Qué queda de la escuela rural? Algunas reflexiones sobre la realidad pedagógica del aula multigrado Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, vol. 15, núm. 2, 2011, pp. 13-23 Universidad de Granada Granada, España

BRASIL. Decreto Presidencial nº 7.352. Brasília-DF, de 4 de novembro de 2010.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Sinopse Estatística da Educação Básica: Censo Escolar 2005, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais/ MEC.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. Censo Escolar, 2011.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. Panorama da educação no campo. INEP/MEC: Brasília, 2007.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo-Caderno de Subsídios. INEP/MEC: Brasília, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 38, de 08 de outubro de 2013. Programa Escola da Terra.

BRASIL. Ministério da Educação. Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO. Brasília, 20 de março de 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Relatório PDE: O que foi feito. Escola Ativa – Escola do Campo 2010.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 1, de 03 de abril de 2002. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008. Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas de Atendimento à Educação Básica do Campo.

BRASIL. SECAD/MEC. Guia de Orientações Operacionais para melhoria das condições de Infraestrutura das Escolas com Classes Multisseriadas, 2010.

BUSTOS, A. (2013). El espacio y el tiempo en la escuela rural: algunas consideraciones sobre la didáctica multigrado. *Revista Investigación en la Escuela*, 79, 31-41.

CALDART, Roseli Salette. Elementos para Construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo. 2004.

CALDART, Roseli Salette. A escola do campo em movimento. In: *Currículo sem fronteiras*, v.3 n. 1, pp. 60-81, jan/jun. 2003.

CASAÑA, Limber Elbio Santos e VIOLA, Alejandra. Evaluación de aprendizajes en grupos multigrado de escuela rural. *Revista Aula de Innovación Educativa: Multinivel en la escuela rural*. Editorial GRAÓ. Núm.229 - Febrero 2014.

CHAMPOLLION, Pierre. El impacto del territorio en la educación. El caso de la escuela rural en Francia. *Profesorado*. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, vol. 15, núm. 2, 2011, pp. 53-69 Universidad de Granada Granada, España.

DELORS, Jacques et al. *EDUCAÇÃO: um tesouro a descobrir*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

DOMINGO, Laura; TOMÀS, Roser Boix; CHAMPOLLION, Pierre. Estado de la cuestión del Proyecto de Investigación Educativa “La eficacia y la calidad en la adquisición de competencias caracterizan a la escuela rural: ¿es un modelo transferible a otra tipología de escuela?”. *Educação*, Santa Maria, v. 37, n. 3, p. 425-436, set./dez. 2012.

FONTANA, Roseli A. Cação. De que tempos a escola é feita? In: *VIELLA, maria dos Anjos Lopes*. *Tempos e espaços de formação*. Chapecó: Argos, 2003.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra 1996. (Coleção Leitura)

GAUTHIER, Clermont et al. *Por uma teoria da Pedagogia*. Ijuí: Unijuí, 1998.

GONÇALVES, Gustavo Bruno Bicalho. *Programa Escola Ativa: educação do campo e trabalho docente*. Rio de Janeiro, 2009. 208 f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas). Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

HAGE, Salomão Mufarrej. Por uma escola do campo de qualidade social: transgredindo o paradigma (multi)seriado de ensino. Brasília, v. 24, n. 85, p. 97-113, abr/ 2011.

HAGE, Salomão Mufarrej (Org.). Escola de Direito: reinventando a escola multisseriada. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. P. 49-60.

HAGE, Salomão. A importância da articulação na construção da identidade e pela luta da educação do campo. Texto apresentado no I Encontro de formação dos Educadores do Campo do Nordeste Paraense, realizado em Bragança. Abril/ 2005.

HAGE, Salomão Mufarrej. Classes multisseriadas: desafio da educação rural no Estado do Pará/Região Amazônica. In: HAGE, Salomão Mufarrej (Org.). Educação do Campo na Amazônia: retratos da realidade das escolas multisseriadas no Pará. Belém, Gráfica e Editora Gutemberg Ltda, 2005.

HAGE, Salomão. Classes Multisseriadas: Desafios da Educação Rural no Estado do Pará/ Região Amazônica, GEPERUAZ. Belém - PA, 2003.

JIMÉNEZ, Antonio Bustos. La didáctica multigrado y las aulas rurales: perspectivas y datos para su análisis. Innovación Educativa, n.º 24, 2014; pp. 119-131.

JIMÉNEZ, Antonio Bustos. Investigación y Escuela Rural: ¿Irreconciliables? Delegación Provincial de Granada. 2011, Vol. 15, Nº 2

JIMÉNEZ, Antonio Bustos. Enseñar en la escuela rural aprendiendo a hacerlo. Evolución de la identidad profesional en las aulas multigrado. Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, 2007, Volume 11.

LEITE, Sérgio Celani. Escola Rural: urbanização e políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 1999.

MONTERO, C. (coord.). Propuesta metodológica para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje en el aula rural multigrado. Lima: Ministerio de Educación, 2002.

NICÁCIO, M.L.; PINHEIRO, M.J.M.; WALKER, M.R. e TERUYA, T.K. A Consolidação da aprendizagem nos modelos multisseriados de ensino. Acre, GEPIAE,2009.

NÓVOA, Antônio. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (Org.). Vidas de Professores. Porto: Port Editora, 1995.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. In NÓVOA, A. (Org.), Os professores e a sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

NUNES, Célia M. F. Saberes docentes e formação profissional: um breve panorama da pesquisa brasileira. Revista Educação e Sociedade. Campinas, nº 74, 2001, p 27-42.

- OLIVARES, Pilar Abós, TOMAS, Roser Boix, e JIMÉNEZ Antonio Bustos. Una aproximación al concepto pedagógico del aula multigrado. Revista Aula de Innovación Educativa: Multinivel en la escuela rural. Editorial GRAÓ. Núm.229 - Febrero 2014.
- OLIVARES, Pilar Abós. El Modelo de Escuela Rural ¿Es un Modelo Transferible a Otro Tipo de Escuela? Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 40, n. 3, p. 667-684, jul./sept. 2015.
- OLIVARES, Pilar Abós. El modelo de escuela rural multigrado ¿Es un modelo del que podamos aprender? ¿Es transferible a otro tipo de escuela? Innovación Educativa, n.º 24, 2014: pp. 99-118
- OLIVARES, Pilar Abós. La escuela en el medio rural y su presencia en los planes de estudio de los grados de maestro de educación infantil y primaria de las universidades españolas Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, vol. 15, núm. 2, 2011, pp. 39-52 Universidad de Granada Granada, España.
- PIMENTA, Selma Garrido, (Org). Formação de Professores: identidade e saberes da docência. In. Saberes Pedagógicos e Atividade Docente. São Paulo: Cortez, 1999, pp. 15-34.
- REGO, T. C. Vygotsky: Uma perspectiva histórico-cultural da educação. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.
- ROCHA, M.I.A. e HAGE, Salomão Mufarrej (Org.). Escola de direito: reinventando escola multisseriada. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2010.
- ROSA, Júlia Mazinini e BEZERRA, Maria Cristina dos Santos. A busca pelo consenso neoliberal no campo: Aspectos históricos do Programa Escola Ativa Revista HISTEDBR On-line, Campinas, nº 50 (especial), p. 31-47, mai2013 - ISSN: 1676-258 4
- ROTHENBURGER, Catherine e CHAMPOLLION, Pierre. Prácticas e identidades de los maestros rurales franceses: Entre estereotipos y aculturación. Revista Aula de Innovación Educativa: Multinivel en la escuela rural. Editorial GRAÓ. Núm.229 - Febrero 2014.
- SACRISTÁN, J. Gimeno. O Currículo: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed. 2000.
- SANTOS CASAÑA, Limber Elbio e VIOLA, Alejandra. Evaluación de aprendizajes en grupos multigrado de escuela rural. Revista Aula de Innovación Educativa: Multinivel en la escuela rural. Editorial GRAÓ. Núm.229 - Febrero 2014.
- SANTOS CASAÑA, Limber Elbio. Aulas multigrado y circulación de los saberes: especificidades didácticas de la escuela rural. Vol. 15, Nº 2, 2011.

SANTOS CASAÑA, Limber. El nuevo Programa. Miradas desde la Escuela Rural. Publicado em Quehacer Educativo N°93, FUM-TEP, Montevideo, 2009.

SANTOS CASAÑA, Limber. Didáctica multigrado: La circulación de los saberes em uma propuesta diversificada. Publicado em La Revista Quehacer Educativo N° 81, FUM-TEP, Montevideo, febrero de 2007.

SANTOS CASAÑA, Limber Elbio. Una historia de ausencias las políticas educativas del estado uruguayo hacia el medio rural en el decenio 1994-2004. In: MARTINIS, Pablo y REDONDO, Patricia (comps.). Igualdad y educación escrituras (entre) dos Orillas, Buenos Aires, del estante editorial, 2006a. p. 81 a 101.

SANTOS CASAÑA, Limber. Atención a la diversidad: Algunas bases teóricas de la didáctica multigrado. Publicado em La Revista Quehacer Educativo N°75, FUM-TEP, Montevideo, febrero de 2006b.

SANTOS, Fábio Josué Souza; MOURA, Terciana Vidal. Políticas Educacionais, modernização pedagógica e racionalização do trabalho docente: problematizando as representações negativas sobre as classes multisseriadas.

SANTOS, Fábio Josué Souza. A pedagogia das classes multisseriadas: um olhar sobre a prática pedagógica dos/as professores/as da roça no município de Amargosa/BA. In: SOUZA, Elizeu Clementino de (org.). Educação e Ruralidades: Memórias e narrativas (auto)biográficas. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 265-293

SILVA, Joana dos Anjos; FIGUEIRA, Ana Isa Salgado e DUARTE, António Manuel. Aprender y enseñar en una escuela rural portuguesa: Testimonios del diario de una maestra. Revista Aula de Innovación Educativa: Multinivel en la escuela rural. Editorial GRAÓ. Núm.229 - Febrero 2014.

SOUZA, Elizeu C. de; PINHO, Ana S. T. de. Tempos e ritmos nas classes multisseriadas 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 (auto)biográficas. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 247-264.

SOUZA, Elizeu Clementino. História de vida de professoras de classes multisseriadas: concepções de tempos e ritmos em territórios rurais. In: VI Congresso Brasileiro de História da Educação, 2011, Vitória - ES. VI Congresso Brasileiro de História da Educação, 2011.

SOUZA, Elizeu Clementino e SOUZA, Rosiane Costa de. Condições de trabalho docente, classes multisseriadas e narrativas de professoras no território do baixo sul

baiano: significados e sentidos. Currículo sem Fronteiras, v. 15, n. 2, p. 380-408, maio/ago. 2015

SOUZA, Elizeu Clementino de (org.). Educação e Ruralidades: Memórias e narrativas (auto)biográficas. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 111-136.

SOUZA, Elizeu C. de. O Conhecimento de Si: estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador, BA: UNEB, 2006.

TAFFARELL e SANTOS JÚNIOR. Pedagogia Histórico-Crítica e Formação de Docentes para a Escola do Campo. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 41, n. 2, p. 429-452, abr./jun. 2016.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

TARDIF, Maurice; GAUTHIER, Clermont. O saber profissional dos professores – fundamentos e epistemologia. In: Seminário de pesquisa sobre o saberdocente, 1996, Fortaleza. Anais Fortaleza: UFCE, 1996. (mimeo).

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. O trabalho docente hoje: elementos para um quadro de análises. In: TARDIF, Maurice. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 3ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber – esboço de uma problemática do saber docente. Teoria & Educação, Porto Alegre, n 4, 1991.

TOMÀS, Roser Boix e JIMÉNEZ, Antonio Bustos. La enseñanza en las aulas multigrado: Una aproximación a las actividades escolares y los recursos didácticos desde la perspectiva del profesorado Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa (RIEE) 2014 – Volumen 7, Número 3, 2014.

TORRES, Rosa María. Alternativas dentro de la educación formal: el programa Escuela Nueva de Colombia. 1992. Disponível em http://www.redler.org/alternativas_colombia.pdf Acessado em 28 maio 2016.