



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA – UFRB
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES – CFP
COLEGIADO DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

ELISÂNGELA SANTOS BOM CONSELHO

**PLANEJAR, UM ATO SOLITÁRIO: EU, MEUS LIVROS E O COMPUTADOR!
UMA INVESTIGAÇÃO SOBRE PLANEJAMENTO DE ENSINO NO
CONTEXTO DAS TURMAS MULTISSERIIDAS DE ESCOLAS DO CAMPO**

Amargosa-BA
2019

ELISÂNGELA SANTOS BOM CONSELHO

**PLANEJAR, UM ATO SOLITÁRIO: EU, MEUS LIVROS E O COMPUTADOR!
UMA INVESTIGAÇÃO SOBRE PLANEJAMENTO DE ENSINO NO
CONTEXTO DAS TURMAS MULTISSERIADAS DE ESCOLAS DO CAMPO**

Trabalho de Conclusão do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, apresentado à banca examinadora da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, como requisito final para obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia.

Orientador: Fábio Josué Souza dos Santos.

Amargosa-BA
2019

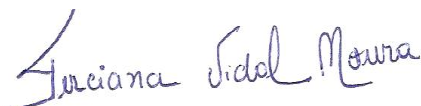
**PLANEJAR, UM ATO SOLITÁRIO: EU, MEUS LIVROS E O COMPUTADOR!
UMA INVESTIGAÇÃO SOBRE PLANEJAMENTO DE ENSINO NO
CONTEXTO DAS TURMAS MULTISSERIIDAS DE ESCOLAS DO CAMPO**

Monografia apresentada ao Colegiado do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), *campus* Amargosa, como requisito final para obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia, para avaliação pela seguinte banca examinadora:



Fábio Josué Souza dos Santos – Orientador

Doutor em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia – UNEB
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB



Terciana Vidal Moura – Avaliadora

Doutora em Ciências em Educação, Universidade do Minho – UMINHO/Portugal
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB

Por 

Nanci Rodrigues Orrico – Avaliadora

Doutoranda em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia – UNEB
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB

Amargosa, 28 de fevereiro de 2019.

Dedico este trabalho aos professores de turmas multisseriadas, para que possam perceber nos seus educandos a possibilidade de um futuro melhor, e que lutem cada vez mais, por uma educação de qualidade para esse contexto.

AGRADECIMENTOS

A Deus, em primeiro lugar, por ter proporcionando-me a realização deste trabalho e a concretização do sonho de ingressar na Universidade.

Aos meus familiares: pais, avós, tios, tias, primos e primas, em especial minha avó Vilma Santos Evangelista, pelo apoio e incentivo prestado nos momentos difíceis, bem como, pela compreensão quando preciso.

Ao meu eterno companheiro Joel Alves do Nascimento Júnior, *in memoriam*, pelo companheirismo, compreensão diante dos momentos difíceis.

Aos amigos e colegas de graduação que torceram pelo meu sucesso acadêmico.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), do Ministério da Educação, pela bolsa concedida no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), Subprojeto Pedagogia, no período entre março de 2014 e fevereiro de 2018.

Aos colegas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), Subprojeto Pedagogia / “Classes Multisseriadas” (2014-2018), em especial a Marilene Correia Nunes, pelas contribuições prestadas nas discussões em grupo, pelo apoio diante das dificuldades e obstáculos encontrados, e pelos momentos de partilha das angústias.

Aos três professores da Educação Básica e Supervisores do Pibid, sujeitos desta pesquisa, os quais contribuíram para o desenvolvimento e realização da mesma.

A professora Terciana Vidal Moura, Coordenadora de Área do Pibid entre 2014 e 2015, pelas primeiras indicações de leituras e contribuições nas discussões que permearam este trabalho.

Ao meu orientador, professor Fábio Josué de Souza Santos, pelo auxílio e contribuições prestadas no desenvolvimento deste trabalho; por ter suportado aos meus incômodos e angústias; por ter aceitado orientar esse trabalho e contribuído significativamente na concretização desta monografia.

A todos vocês, muito obrigada!

RESUMO

BOM CONSELHO, Elisângela Santos. **Planejar, um ato solitário: eu, meus livros e o computador! uma investigação sobre planejamento de ensino no contexto das turmas multisseriadas de escolas do campo.** Monografia de Conclusão de Curso de Licenciatura em Pedagogia). Amargosa-BA: UFRB/CFP, 2019.

O trabalho analisa o planejamento de ensino no contexto das turmas multisseriadas, em escolas do campo. A multisseriação é o modelo de organização escolar que predominou/predomina nas escolas localizadas no campo. Neste contexto, inúmeros são os desafios enfrentados por docentes para o desenvolvimento do seu trabalho. Um destes desafios refere-se ao planejamento de ensino, sobretudo quando se considera as tensões entre a heterogeneidade que configura as turmas multisseriadas e o paradigma curricular urbanocêntrico hegemônico; e, ainda, em tempos atuais, o impacto das políticas neoliberais implantadas nas escolas localizadas no campo, tornando o planejamento algo difícil e angustiante para os professores atuantes em tal realidade. Considerando a relevância que o planejamento de ensino assume no contexto da sala de aula, e as singularidades das turmas multisseriadas, além da escassa produção acadêmica sobre a temática, justificamos nossa escolha pelo referido objeto de estudo. A pesquisa teve como objetivo geral analisar o planejamento de ensino elaborado e desenvolvido por professores de turmas multisseriadas de três escolas do campo de um município do interior do estado da Bahia, avaliando sua (im) pertinência ao contexto da multissérie, tomando as seguintes perguntas como questões norteadoras: Como acontece o planejamento de ensino por parte dos professores investigados? Que tipos ou modelos de instrumentos de planejamento de ensino utilizam? Eles dão conta das especificidades da multissérie? A investigação ancorou-se numa abordagem qualitativa (André, 2005; Bogdan e Biklen, 1994; Ludke e André, 1986), tendo o estudo de casos múltiplos como tipo de pesquisa, utilizando, a análise documental, a observação participante e não-participante e a entrevista semiestruturada realizada com três professores como instrumentos de coleta de dados. O trabalho foi fundamentado teoricamente a partir de estudos que abordam as categorias Educação do Campo (Azevedo, 2007; Arroyo, 2011; Caldart e Molina, 2011; Leite, 1999); Escolas de turmas multisseriadas (Hage, 2005; Santos, 2015; Santos e Moura, 2010, 2012; Souza e Santos, 2014); Planejamento de ensino (Gandin, 2013; Lopes, 1999; Padilha, 2006; Veiga, 1991), dentre outros. A análise dos dados de campo indicam que o planejamento de ensino elaborado e desenvolvido no âmbito das escolas multisseriadas tem sido orientado por um excessivo número de instrumentos burocratizantes da ação pedagógica e não tem dado conta da heterogeneidade e singularidade desse contexto. Os resultados da pesquisa indicam a necessidade de construção de planejamentos de ensino que sejam condizentes com a realidade da multissérie e considere as particularidades dos sujeitos camponeses.

Palavras chave: Educação do Campo, Escola Multisseriadas, Planejamento de Ensino.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
1. CAPÍTULO 1: EDUCAÇÃO DO CAMPO E ESCOLAS DE TURMAS MULTISSERIADAS: ABRINDO DIÁLOGOS.....	17
1.1 Panorama da Educação do Campo: entre o passado e o presente.....	18
1.2 Escolas multisseriadas no contexto da Educação do Campo.....	27
1.3 Currículo, heterogeneidade e circulação de saberes na escola multisseriada.....	40
2. CAPÍTULO 2: PLANEJAMENTO E PLANEJAMENTO DE ENSINO.....	45
2.1 O planejamento na Educação: definição e tipos.....	46
2.2 Planejamento de ensino: importância e elementos.....	54
2.3 Uma tipologia do planejamento de ensino:.....	72
2.3.1 O planejamento de ensino pela Pedagogia de Projetos.....	72
2.3.2 O planejamento de ensino por Temas Geradores.....	75
2.3.3 O planejamento de ensino por Complexos Temáticos.....	79
2.4 Que planejamento de ensino para as escolas de turmas multisseriadas?.....	82
3. CAPÍTULO 3: OS CAMINHOS DA PESQUISA.....	84
3.1 O contexto da pesquisa.....	85
3.2 O <i>locus</i> da pesquisa.....	86
3.3 O desenho da investigação.....	88
3.4 O paradigma emergente e a pesquisa qualitativa.....	89
3.5 O tipo de pesquisa.....	92
3.6 Os instrumentos de coleta de dados.....	93
3.6.1 Observação	94
3.6.2 Entrevista	97
3.6.3 Análise documental	98
3.7 Os sujeitos da pesquisa.....	99
4. CAPÍTULO 4: PLANEJAMENTO DE ENSINO NAS TURMAS MULTISSERIADAS: UM DIÁLOGO COM OS DADOS DE CAMPO.....	97
4.1 O planejamento de ensino no âmbito do Sistema Municipal de Educação de Amargosa-Ba.....	98
4.2 Os professores e seus planejamentos de ensino.....	102
4.3 O planejamento de ensino e a dinâmica da turma multisseriada.....	108
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	124
REFERÊNCIAS.....	125

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Produções acadêmicas sobre as classes multisseriadas de acordo com os eixos temáticos.....	32
Quadro 2: Categorias e tipos de planejamento.....	50
Quadro 3: Dimensões do planejamento de aula, segundo Vasconcellos (2012)	66
Quadro 4: O planejamento nas reuniões de Coordenação Pedagógica.....	104
Quadro 5: Dados dos deslocamentos dos colaboradores entre suas casas e a escola onde lecionam.....	113

LISTA DE ILUSTRAÇÕES/FOTOGRAFIAS

Figura 1: Localização geográfica do município de Amargosa no mapa do estado da Bahia.....	85
--	----

LISTA DE ABREVIATURAS

CFP - Centro de Formação de Professores

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC - Ministério da Educação e Cultura

MST - Movimento dos Trabalhadores Sem Terra

PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PPP - Projeto Político Pedagógico

SEMED - Secretaria Municipal de Educação

UFRB - Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

INTRODUÇÃO

São inúmeros os desafios enfrentados por docentes que atuam no contexto da Educação do Campo e das turmas multisseriadas. Dentre estes, podemos destacar o planejamento de ensino. Levando em consideração o modelo de ensino urbanocêntrico ainda hegemônico em nossas escolas, bem como o avanço das políticas neoliberais implantadas nas escolas localizadas no campo, a tarefa de planejar tem se tornado cada vez mais difícil e angustiante para os professores atuantes de tal realidade.

Partindo desta premissa, o trabalho em questão tem como temática de estudo o Planejamento de ensino nas escolas de turmas multisseriadas.

A educação ofertada à população camponesa no Brasil foi negligenciada desde os primórdios de nossa formação. De acordo com Souza e Santos (2014), a escolarização dos indivíduos rurais foi marcada historicamente pelo abandono, silenciamento e a ausência de políticas públicas. Nesse viés, compreende-se que, embora tenha se passado muito tempo, este é o contexto que ainda hoje se faz presente nas escolas localizadas no campo.

Azevedo (2007), menciona que historicamente não existiu uma preocupação com a qualidade da educação ofertada ao povo camponês. Nesta perspectiva, a educação desses indivíduos era adequada aos paradigmas políticos e econômicos servindo aos interesses das classes detentoras de poder. Portanto, é pertinente salientar que o descaso com a Educação do Campo não se constitui um fato recente. Este, é resultado de um processo histórico marcado pela falta de políticas públicas e omissão por parte dos governantes que possuem enorme interesse em “controlar” a população do campo, conseqüentemente oferecem-lhes uma educação precária e de péssima qualidade.

Deste modo, entende-se que a instrução dada aos camponeses tinha por objetivo torná-los indivíduos alienados e submissos frente às classes dominantes, impossibilitando-os de desenvolverem sua criticidade, conseqüentemente de refletir sobre a sua realidade. Destarte, ofereciam-lhes um ensino precário, cujo foco consistia no controle, manipulação e submissão das massas camponesas.

A multisseriação foi o modelo de organização do ensino que prevaleceu historicamente no meio rural e se faz presente com muita força ainda atualmente, apesar de sua invisibilidade na sociedade e nas políticas públicas educacionais.

As escolas de turmas multisseriadas, são caracterizadas por reunir em uma única sala de aula, várias idades e níveis de conhecimento, configurando-se como contexto

pedagógicos de grande heterogeneidade. Também são chamadas de “escolas unidocentes”, pois há a presença de um único professor, para ministrar a turma. (SOUZA e SANTOS, 2014).

Embora as escolas multisseriadas constituam-se de suma importância para os sujeitos camponeses, elas foram marcadas historicamente pelo silenciamento, falta de políticas públicas e pelo descaso por parte do poder público. Em virtude desse descaso e abandono, nas últimas décadas têm prevalecido nesse contexto, uma política de extinção. Objetivando a diminuição de gastos nos orçamentos, os governos tem investido na política de nucleação escolar, a qual tem acarretado no fechamento das escolas do campo.

Diante desse cenário, o processo de ensino e aprendizagem no âmbito das turmas multisseriadas tem sido marcado pela precarização. O trabalho docente tem se constituído um enorme desafio. Planejar o ensino mediante essa realidade, configura-se no desafio mais recorrente que os professores vivenciam cotidianamente. Segundo Barros (2010), o planejamento tem se constituído em uma das angústias destes professores, “pois eles têm muita dificuldade no momento da sua elaboração, uma vez que organizam seu trabalho numa perspectiva da seriação, ou seja, com várias séries juntas, assim tem que elaborar vários e distintos planos” (BARROS et al. 2010, p.27).

Nessa perspectiva, ao realizar uma investigação com professores que atuam em turmas multisseriadas, Hage (2005) afirma que:

Os depoimentos revelam que os professores enfrentam dificuldades em realizar o planejamento nas escolas multisseriadas, porque trabalham com muitas séries ao mesmo tempo e a faixa etária, o interesse e o nível de aprendizagem dos estudantes são muito variado. A alternativa mais utilizada para viabilizar o planejamento tem sido seguir as indicações do livro didático, sem atentar com clareza para as implicações curriculares resultantes dessa atitude, uma vez que esses materiais didáticos têm imposto a definição de um currículo deslocado da realidade e da cultura das populações do campo da região (HAGE, 2005, p. 53).

Portanto, a tarefa de planejar no âmbito da multissérie¹ é extremamente complexa. Partindo do pressuposto que há vários níveis de aprendizagem dentro das turmas multisseriadas, o professor é desafiado a elaborar um planejamento condizente com o perfil etário, social, cultural e cognitivo do diversificado grupo de alunos que tem à sua frente. Entretanto, por conta da prevalência do paradigma curricular hegemônico nas escolas brasileiras, em que prevalece a lógica da seriação e da compartimentação do

¹ O termo multissérie é empregado neste trabalho, como sinônimo de turmas multisseriadas.

conhecimento, os professores são orientados a elaborar vários “planos de ensino” dificultando ainda mais o trabalho docente. Em decorrência disso, faz-se necessário pensarmos em uma concepção de planejamento que dê conta de atender a realidade da multisseriação. É nesse sentido que buscamos compreender neste trabalho, como se dá a dinâmica de planejar no âmbito da multissérie.

A opção por estudar o planejamento de ensino nas turmas multisseriadas, emerge a partir de um conjunto de fatores referentes a este contexto. No âmbito pessoal, justifica-se devido a minha trajetória enquanto aluna oriunda do campo e estudante de turmas multisseriadas. Nesta condição, vivenciei todas as dificuldades, desafios e possibilidades de estudar e aprender no contexto da multissérie.

Naquele período, mais precisamente entre os anos 1999-2002, anos em que cursei os anos iniciais do Ensino Fundamental I, as turmas multisseriadas eram totalmente invisibilizadas. As discussões sobre Educação do Campo eram escassas, em essencial, sobre a multissérie. Os povos do campo desconheciam totalmente essa conjuntura, sendo as turmas multisseriadas realidades isoladas, haja vista que, o Movimento por uma Educação do Campo só emerge a partir de 1998 com a criação da Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo. Movimento este que começa dá visibilidade a este contexto.

Estudar mediante aquele contexto de invisibilidade, significava resistir. Com uma educação predominantemente urbanocêntrica, os sujeitos camponeses precisavam sobreviver diariamente a todos os meios de exclusão, impostos pela sociedade elitista, marxista e egocêntrica. Deste modo, as dificuldades e os desafios eram latentes, fatores que mais se destacavam naquele contexto. Desde o trajeto casa-escola até o processo de ensino-aprendizagem. Caminhávamos cerca de 30 a 40 minutos, por uma estrada de chão com aclives e declives (ladeiras) esburacadas. Em dias chuvosos, esse percurso era bastante complicado. Havia muita lama, conseqüentemente chegávamos além de molhados, sujos. Outrora, nem conseguíamos chegar até a escola. Ademais, a falta de materiais didáticos, a estrutura física precária, falta de merenda escolar, dentre outros fatores, atualmente destacados por vários autores que discutem a temática (Barros, 2005, Hage, 2005, 2010; Santos & Moura, 2010) eram marcas registradas.

No que tange ao processo de ensino, a lógica da seriação era presença marcante. Todas as ações pensadas, elaboradas e desenvolvidas seguiam o referido modelo. Naquele período, até mesmo por desconhecer tal realidade, a transgressão da seriação não era possível. Deste modo, a prática docente era norteadada pelo modelo seriado de ensino,

mesmo diante da presença marcante da heterogeneidade, “carro-chefe” daquela conjuntura. Desde a diversidade de séries (naquele período era a nomenclatura utilizada) de 1ª ao 4ª, de níveis de aprendizagens, até a distorção idade-série, com alunos de 7(sete) a 15 (quinze), 16 (dezesesseis) anos ou até mais.

Portanto, lecionar mediante essa conjuntura constituía-se em um enorme desafio. Por outro lado, não havia tantas políticas de regulação do trabalho docente, o que permitia aos professores, mesmo em meio a tantas dificuldades, desenvolver um trabalho significativo, tão pouco havia a enorme rotatividade de professores que há nos tempos atuais. Nessa perspectiva, a professora desenvolvia suas próprias estratégias para dá conta das demandas daquele contexto: recorde-me que a mesma, dividia a lousa no momento de registrar atividades e conteúdo. Solicitava que os alunos de séries mais avançadas, 4ª série por exemplo, copiassem as atividades dos alunos de 1ª e 2ª série, bem como, auxiliasse-os no momento de respondê-las. Ademais, passava atividade nos livros didáticos, dentre outras alternativas para atender a realidade da multissérie. Entretanto, ainda assim, havia tempo ocioso, no qual os alunos aproveitam para conversar e realizar brincadeiras inoportunas durante o momento da aula.

Foram quatro anos estudando em turmas multisseriadas, mais especificamente, em multisseriadão, haja vista que, a turma era composta por alunos de 1ª, 2ª, 3ª e 4ª série. Quatro anos vivendo entre a “dor e a delícia”, de ser aluna da multissérie. Entretanto, mesmo diante de todos os entraves, além das negligências, silenciamento e omissões, a aprendizagem foi possível, foi significativa. Vivenciei vários “ritos”, ao estudar na escola da cidade, mudou-se o ambiente, a estrutura da escola, os colegas, enfim todo o contexto se difere do Campo, causando espanto diante daquela realidade. O preconceito e discriminação era recorrente, devido ao fato de ser campesina. No entanto, é preciso resistir de todas as formas, e eu resisti. Hoje estou aqui em uma Universidade Federal, filha de lavradores, oriunda e residente do campo, fruto de turmas multisseriadas, desconstruindo a premissa de que “na multissérie não se aprende”.

Ademais, o anseio de investigar esta temática parte, sobretudo, da minha inserção no Programa Institucional de Iniciação à Docência (Pibid), mais especificamente no Subprojeto Pedagogia (2014-2018) linha de pesquisa “*A Organização do Trabalho Pedagógico nas Classes Multisseriadas*”, ao qual estive vinculada entre março de 2014 e fevereiro de 2018. A partir das discussões teóricas realizadas nos encontros de formação e das experiências presenciadas no chão das escolas multisseriadas parceiras, pude perceber as implicações do trabalho docente na conjuntura da multisseriação

cotidianamente, em especial a questão do planejamento de ensino, instigando ainda mais o interesse pela referida temática.

Participar da elaboração do planejamento, ministrar aulas, fazer observações em sala de aula, foram experiências de suma relevância possibilitou-me compreender os desafios e as possibilidades da multisseriada. Experiência esta não proporcionada anteriormente nas atividades regulares do curso de Pedagogia. As vivências no Pibid foram momentos de aprendizagens ímpares, de aquisição de conhecimento, pois vivenciamos a dinâmica de ser professor de turmas multisseriadas. Entretanto, as vivências nas turmas multisseriadas trouxe-nos, inúmeras inquietações acerca da dimensão teórica e prática, a exemplo da: compreensão sobre o fazer docente; a organização do trabalho pedagógico; as estratégias para lidar com a heterogeneidade; o planejamento; a questão do tempo, do espaço, enfim, uma série de questionamentos que apenas as experiências não dariam conta de compreender etc.

Deste modo, o PIBID provocou-me de tal forma que, sentimos necessidade de conhecer melhor a dinâmica da multisseriação, como o ensino está organizado e como essa aprendizagem se efetiva. Nesse viés, optamos por investigar o planejamento de ensino, elemento essencial a prática docente e que de certa forma, nos permitirá uma melhor compreensão acerca do processo de ensino-aprendizagem neste contexto.

Na esfera social, a escolha da presente temática justifica-se devido ao grande quantitativo de classes multisseriadas no nosso país. Dados trazidos pelo INEP revelam que em 2013 o Brasil possuía um total de 88.261 turmas multisseriadas, explicitando que o nosso país possui um número elevado de classes que possuem este tipo de organização. Em 2012, aproximadamente 9% dos alunos matriculados nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I, estudavam em turmas multisseriadas (LAGE; BOEHLER, 2013, p. 10). Ademais, salienta-se a importância que estas possuem para as populações camponesas, uma vez que são através das escolas multisseriadas, que grande contingente de camponeses tem acesso à escolarização (HAGE, 2005). Os aspectos acima mencionados destacam a importância das escolas multisseriadas para as populações camponesas e a relevância de estudá-las em seus diferentes aspectos, a exemplo do planejamento de ensino.

No que tange ao campo acadêmico, a escolha desta temática justifica-se devido à pouca produção acadêmica sobre o presente tema. Estudos realizados por Cardoso e Jacomeli (2010), Moura et. al (2009) e Santos e Souza (2014), denunciam o vazio de produções acadêmicas sobre as escolas de turmas multisseriadas. São incipientes os

trabalhos cuja temática diz respeito as turmas multisseriadas e parte considerável dos que existem, abordam-na numa perspectiva negativa, evidenciando apenas as suas mazelas. O trabalho de Santos e Souza (2014), constata que, no que diz respeito às produções sobre as “classes multisseriadas”², apenas 62 produções foram encontradas no Banco de Teses e Dissertações da Capes correspondente ao período entre 1987 e 2012, sendo 7 teses e 55 dissertações. No entanto, não há entre as produções identificadas nenhuma que aborde, especificamente, sobre o planejamento de ensino no contexto das as “classes” (ou turmas, como preferimos) multisseriadas. O que há é uma ou outra produção que engloba a questão do planejamento no âmbito de investigações que versam sobre o trabalho docente ou as práticas pedagógicas inseridas em alguns programas estudados.

Diante das constatações apresentadas acima, torna-se evidente o desenvolvimento de produções acadêmicas que a explorem a questão do planejamento de ensino no contexto das escolas de turmas multisseriadas.

Deste modo, a presente pesquisa teve como objetivo geral **analisar o planejamento de ensino elaborado e desenvolvido por professores de turmas multisseriadas de três escolas do campo do município de Amargosa, avaliando sua (im) pertinência ao contexto da multissérie**. Especificamente, buscou-se alcançar os seguintes objetivos:

- Compreender a dinâmica de planejamento de ensino das escolas multisseriadas do município de Amargosa-Ba, atendendo para a periodicidade com que acontecem, os tipos ou modelos de planejamento, os instrumentos de planejamento, e, ainda, os modos como são executados e avaliados.
- Compreender a dinâmica pedagógica das turmas multisseriadas das escolas investigadas em seus múltiplos aspectos (infraestrutura física; currículo prescrito e praticado; materiais e recursos didáticos disponíveis; perfil etário, sociocultural e acadêmicos dos alunos; organização do tempo e do espaço; interações aluno-professor e aluno-aluno; metodologia e técnicas de ensino empregadas; estratégias de atendimento à diversidade, etc).
- Analisar os instrumentos de planejamento de ensino elaborados e desenvolvidos pelos professores de turmas multisseriadas (planos, projetos, etc), com vistas a avaliar sua (im) pertinência ao contexto da multissérie.

² Os autores utilizam esta expressão, “classes multisseriadas”.

Nesta dimensão, foram tomadas as seguintes questões norteadoras:

- Como se dá o planejamento de ensino utilizados pelos professores investigados?
- Que tipos ou modelos de instrumentos de planejamento utilizam? Eles dão conta das especificidades da multissérie?
- Professores que possuem maior número de séries/anos (multisseriadão), elaboram planejamentos diferentes dos que possuem quantidade menor de séries/anos? Caso sejam afirmativas estas diferenças, como elas se configuram?

Metodologicamente, a investigação configurou-se como uma pesquisa de natureza básica, a qual foi norteadora pela abordagem qualitativa. Os sujeitos desta pesquisa constituíram-se de três (3) professores que atuam em turmas multisseriadas no município de Amargosa-Ba. O lócus da pesquisa, foram três escolas localizadas no campo. Duas destas escolas, compõem o Núcleo³ Escolar n. 6 e a outra escola compõe o Núcleo Escolar n. 3. Salienta-se que um (1) destes professores leciona para turmas multisseriadas e os outros dois em turmas multisseriadão⁴.

A escolha dos sujeitos da pesquisa seguiu o critério de sua participação no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), mais especificamente o Subprojeto “Subprojeto Pibid Pedagogia – A Organização do Trabalho Pedagógico no contexto da Educação Infantil e das Classes Multisseriadas” (Edital Capes no. 61/2013)”, desenvolvido entre março de 2014 e fevereiro de 2018, no qual também estive presente na condição de bolsista de iniciação à docência. Meu convívio com estes professores foi considerado como um elemento facilitador da aproximação com potenciais colaboradores da pesquisa, levando-os a toma-los como colaboradores da investigação realizada.

Para atender as demandas da investigação, recorreremos ao estudo de casos múltiplos como tipologia de pesquisa, utilizando os seguintes instrumentos de coletas de dados: a **entrevista semiestruturada** com os três participantes; a **observação**

³ A Secretaria Municipal de Educação de Amargosa organiza as escolas localizadas no campo através de um sistema de nucleação administrativa em que cada Núcleo, comporta entre 4 e 6 escolas, e possui uma diretora e uma coordenadora pedagógica que acompanha o trabalho desenvolvido nas escolas vinculadas ao seu respectivo Núcleo.

⁴ Termo utilizado pelos professores da Rede Municipal de Ensino da cidade de Amargosa para designar a turma multisseriada que possui matrícula de alunos desde a Educação Infantil até o 5º ano do Ensino Fundamental.

participante e **não participante** de aulas desenvolvidas pelos mesmos nas escolas, bem como de encontros de planejamento realizados no âmbito da Secretaria Municipal de Educação e do núcleo Escolar aos quais se vinculam; o **diário de campo**, onde foram feitos registros das observações realizadas; e a **análise documental** dos seguintes documentos: o plano de curso, os planos de aula, portfólios, o Projeto-Político-Pedagógico do Núcleo, livros didáticos, projetos didáticos diversos e demais materiais utilizados na sala de aula.

Sendo assim, a partir dos estudo da bibliografia pertinente ao tema, da descrição do percurso metodológico utilizado e da apresentação e análise dos dados de campo, esta monografia estruturou-se em quatro capítulos.

Neste sentido, cumpre destacar inicialmente que para a elaboração do trabalho foram tomados como aportes teóricos pertinentes à discussão de categorias fundantes desta monografia, a saber: Educação do Campo: Azevedo (2007), Arroyo; Caldart e Molina (2011), Brasil (2006), Leite (1999); Escolas de Turmas Multisseriadas: Hage (2005), Santos (2015), Santos e Moura (2010, 2012), Souza e Santos (2014); e planejamento de ensino: Gandin (2013), Lopes (1999), Padilha (2006) e Veiga (1991), dentre outros.

O primeiro capítulo intitulado **Educação do Campo e Turmas Multisseriadas**, apresenta, inicialmente, uma breve discussão histórica da discussão sobre a escolarização dos sujeitos do campo no Brasil, focando a análise no confronto entre os paradigmas da Educação Rural e da Educação do Campo. No tópico seguinte, apresenta um panorama das escolas de turmas multisseriadas, destacando a sua presença no cenário nacional contemporâneo, sua importância para a escolarização dos sujeitos do campo, os desafios e as potencialidades do exercício da docência neste contexto. Por fim, apresenta uma breve discussão sobre currículo, heterogeneidade e circulação de saberes na escola multisseriada.

O segundo capítulo, **Planejamento e Planejamento de Ensino**, apresenta, inicialmente, uma discussão sobre planejamento educacional, explicitando suas definições e tipos, para que possamos compreender dentre as variadas tipologias, o planejamento de ensino. Ademais, ressalta-se a sua importância para a prática docente e elenca-se os elementos que o compõe. Por fim, traz uma breve pproblematização sobre qual tipo de planejamento seria necessário e pertinente para a conjuntura das turmas multisseriadas.

No terceiro capítulo, intitulado **Caminhos metodológicos da pesquisa** apresentamos o percurso metodológica empregado no desenvolvimento da investigação, bem como os instrumentos utilizados para a pesquisa, a abordagem que a norteou e uma breve caracterização dos sujeitos investigados.

O último capítulo, intitulado **Planejamento de Ensino nas Turmas Multisseriadas: um diálogo com os dados de campo**, apresenta uma discussão sobre o Planejamento do Ensino no âmbito do Sistema de Educação do município, ressaltando como é feito e qual a concepção de planejamento, neste contexto. Aqui, são mencionados os professores e seus planejamentos de ensino, explicitando como eles elaboram e com que periodicidade acontece essa elaboração. Finalizando, discute-se a pertinência ou impertinência do planejamento de ensino para atender a dinâmica das turmas multisseriadas. Portanto, este capítulo justifica-se a partir da necessidade de refletirmos sobre o tipo de planejamento que vem sendo desenvolvido e executado na multissérie, atendo-nos para as implicações do ato de planejar neste contexto, com intuito de que pensemos em uma tipologia de planejamento pertinente para as turmas multisseriadas.

Nas **Considerações finais** apresento uma sinopse da pesquisa, salientando a contribuição da mesma para a construção deste conhecimento e resalto as críticas sobre a concepção e a elaboração do planejamento de ensino realizado pelos professores de turmas multisseriadas, acrescentando sugestões para aprimorar o desenvolvimento desta atividade docente no contexto da multissérie.

CAPÍTULO 1
EDUCAÇÃO DO CAMPO E TURMAS
MULTISSERIADAS: ABRINDO DIÁLOGOS

O presente capítulo apresenta uma discussão sobre a Educação do Campo e o contexto das turmas multisseriadas, fazendo um breve resgate da conjuntura histórica que possibilitou o surgimento deste tipo de organização escolar e a sua permanência até os tempos atuais. Inicialmente, discute-se a trajetória da educação ofertada a população camponesa, trazendo um panorama do passado ao presente, desde a Educação Rural à Educação do Campo, a qual tem sua gênese nas lutas históricas da população camponesa e dos Movimentos Sociais. Em seguida, discute-se as turmas multisseriadas no contexto da Educação do Campo, enfatizando o descaso, a falta de políticas públicas, o silenciamento e demais aspectos que perpassam o contexto da multissérie. Por fim, trazemos uma breve discussão sobre currículo e a heterogeneidade nas turmas multisseriadas.

1.1 Panorama da Educação do Campo: entre o passado e o presente

Pensar em Educação do Campo, é pensar nas lutas históricas do povo camponês em prol de uma educação que atendesse as suas demandas e contemplasse a sua realidade. Para compreendermos a Educação do Campo hoje, faz-se necessário refletirmos sobre a conjuntura histórica em que esta foi pensada e concebida ao longo do tempo. Assim, é preciso um resgate dessa trajetória ao decorrer dos séculos, a qual foi marcada por lutas, conquistas, avanços e retrocessos. Diante disso, traremos um breve panorama da educação camponesa nos últimos séculos, no Brasil.

A educação ofertada à população camponesa no Brasil, foi negligenciada desde os primórdios da educação escolar neste país. Marcada historicamente pelo abandono, silenciamento e a falta de políticas públicas, a escolarização dos indivíduos rurais, permaneceu neste cenário desde o período Colonial, até a Primeira República. Neste período, entendia-se que para executar o trabalho no meio rural não se fazia necessário o estudo, ou seja, o conhecimento formal (SOUZA e SANTOS, 2014). Isso demonstra que, não havia uma preocupação com o ensino para população do meio rural. Os rurícolas eram vistos apenas como mão-de-obra braçal, que, portanto, não necessitavam de instrução.

Nessa mesma perspectiva, Gritti (*apud* Ribeiro, 2012), aponta que a educação rural no país, permaneceu relacionada a uma concepção preconceituosa no que tange o camponês. Os saberes decorrentes do trabalho dos agricultores não eram considerados.

As escolas rurais de nível técnico, surgidas a partir do século XIX, tinham o objetivo de ensinar apenas o manejo de instrumentos, técnicas e insumos agrícolas, além de que a educação ofertada à população rural seguia os moldes da instrução dada a população urbana. Portanto, torna-se evidente que desde o início do período Colonial não havia uma preocupação com a instrução para a população rural. A educação para o trabalhador rural foi historicamente negada, deixando seu processo educacional totalmente esquecido.

Quando do surgimento das primeiras experiências, no contexto do Ruralismo pedagógico, a escola executava uma espécie de treinamento para capacitar os indivíduos apenas para a força de trabalho, sem preocupar-se com a aprendizagem e construção da consciência crítica dos mesmos. Ademais, seguindo os padrões urbano, o ensino era totalmente desvinculado da realidade dessa população.

Segundo Pires (2012), isso acontece, devido ao fato que, nos períodos antecedentes ao século XX, a preocupação com a educação rural era bastante limitada. Estava condicionada as necessidades de mão-de-obra especializada para a agricultura, para o desenvolvimento urbano-industrial e para combater o fluxo migratório da população rural para a cidade entre os anos de 1910 a 1920. Portanto, não havia uma preocupação com a formação do homem rural, apenas a sua qualificação para a mão-de-obra, ou seja para o trabalho braçal, pesado.

Este intenso movimento migratório faz emergir o *Ruralismo Pedagógico*. O Ruralismo tinha como intuito, a fixação do homem no campo para evitar a ampliação de problemas sociais no âmbito urbano, a exemplo, dos inchamentos nos centros das cidades, como aponta Leite (1999). Os professores deveriam influenciar os sujeitos a permanecer no campo, com vista a não superlotar as cidades. Entretanto, não se trabalhava as particularidades dos mesmos, apenas objetivava-se o controle da população. Visava-se a “fixação”, mas sem as mínimas condições de sobrevivência. O Ruralismo Pedagógico teve o apoio das elites urbanas e prevaleceu no ensino até a década de 1940.

Mediante a isso, a escolarização dos sujeitos rurais permaneceu esquecida por séculos, sem haver mudanças significativas. Os programas desenvolvidos no espaço rural até então, eram elaborados e pensados pelas elites, as quais não vivenciava aquele contexto. As propostas eram elaboradas de cima para baixo, pensada pela elite para o povo, sem fazer sentido para a população. Diante disso, não se pensava em uma educação que contemplasse as particularidades de vida dos trabalhadores rurais. O intuito era apenas qualificá-los para a mão-de-obra e as demandas da produção agrícola. De tal modo, a responsabilidade dessa não-educação era sempre da população rural, que não

dispunha de uma “mentalidade” suficiente para que esta viesse acontecer, como aponta Molina (2006) Nesse viés, nos remetemos a premissa de que o “homem da roça não precisa de estudos”, entendo que nesse pensamento apenas a população urbana fazia-se digna e merecedora de educação, haja vista que para o trabalho ali desenvolvido não fazia-se necessário educação.

No final da década de 1980, é que se iniciam as primeiras mudanças no contexto educacional brasileiro. Em 1988, temos a aprovação da *Constituição Federal*, na qual a educação passa a ser assegurada como um direito de todos, incluindo os sujeitos rurais. Entretanto, a conjuntura rural não sofre modificações, o processo educacional permanece o mesmo. Embora a referida Constituição assegure a educação como um direito subjetivo do indivíduo, os camponeses ainda não havia adquirido tal direito de forma concreta. A educação dada aos sujeitos do meio rural seguia o modelo urbanocêntrico. Vale salientar que o direito a educação foi conquistado pelos povos do campo de forma lenta, em passos curtos, com muita luta e resistência. A partir da década de 1990, pequenas mudanças ocorrem no âmbito da educação da população rural. Devido a luta do Movimentos Sociais, que se inicia no final dos anos 60, passa-se a ter um olhar diferenciado aos sujeitos do campo e ao seu processo educacional.

Em 1996, a promulgação da *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9394/96*, traz em três dos seus artigos, a saber, art. 23º, art. 26º e art. 28º, uma atenção voltada para a “educação rural⁵”. Destacamos o art. 28, que estabelece 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 [...]” (BRASIL, 1996, p. 21). Assim, os conteúdos curriculares e metodologias deverão ser apropriados às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; A organização escolar deverá ser própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; além da adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Com a LDB/96, tem-se uma nova visão com relação a educação dos indivíduos residentes no âmbito rural, suscitando o debate sobre as especificidades destes sujeitos. Contudo, a LDB não traz uma proposta de ensino contextualizado e pensado para as

⁵ À época da publicação da LDB, não havia ainda se consolidado no Brasil a Educação do Campo. Entretanto, o dispositivo instituído pelo art. 28 desta lei será a base legal para a reivindicação de toda uma política de Educação do Campo nas décadas seguintes.

escolas localizadas no campo: sugere que sejam feitas adaptações de um ensino eminentemente urbano que não condiz com essa realidade. Não obstante, sabemos que Educação do Campo não precisa e não pode ser baseada em adaptações.

Após anos de silenciamento, abandono e esquecimento das políticas públicas, intensifica-se o debate no que tange a educação ofertada aos camponeses. Os Movimentos Sociais do Campo tornam-se os protagonistas na luta por uma educação de qualidade para a população rural, e passam a desempenhar um papel de suma importância nesta nova fase educacional do país.

A partir dos anos de 1990, a luta dos movimentos sociais do campo por condições concretas de subsistência no seu próprio espaço, dentre elas o direito à educação formal, fortaleceu-se. Com a vigência da LDB – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 –, criaram-se novos espaços na agenda política de educação, ampliando-se o debate específico sobre a formulação e implementação de uma política mais específica para a educação rural, embora alguns pontos não estejam ainda bem claros e definidos (AZEVEDO, 2007, p.149).

Pode-se então perceber, a importância dos Movimentos Sociais no que tange a luta por uma educação de qualidade para os sujeitos do meio rural. Para o autor, mesmo que a LDB/96 tenha trazido contribuições para que se possa pensar a organização das escolas rurais, são os Movimentos Sociais que se enquadram na categoria não-formal de educação que desenvolvem as experiências mais concretas, as quais foram sistematizadas e apresentadas em eventos voltados a Educação do Campo, a exemplo tem-se o *I Encontro Nacional dos Educadores da Reforma Agrária – I ENERA*. Este encontro foi protagonizado pelos Movimentos de Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), em julho de 1997 no Distrito Federal e teve a parceria do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), dentre outros (AZEVEDO, 2007).

Mediante as leituras realizadas, entende-se que partindo das discussões postas neste encontro, tem-se a necessidade de intensificar ainda mais as questões que perpassam o contexto do campo. Assim, neste mesmo ano (1997) são realizados seminários estaduais voltados para a temática Educação do Campo. No ano seguinte, em 1998, é realizada a *I Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo*, em Luziânia-GO. Esta Conferência tinha como foco principal incluir a educação dos indivíduos camponeses “na agenda política do país”, reconfigurando o cenário da educação rural brasileira. A *I*

Conferência resultou naquele mesmo ano na criação da *Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo*. Em vistas das questões que perpassava o debate sobre a especificidade da população campestre, a Articulação Nacional “sugeriu que a expressão educação rural fosse substituída, tendo em vista que esta não daria conta da amplitude que permeia a diversidade do campo no Brasil” (AZEVEDO, 2007, p. 153).

Diante disso, a expressão rural é substituída e passa a vigorar a expressão “*do Campo*”. O termo Educação do Campo configura-se em um termo político, que engloba não apenas a educação, mas o trabalho no campo e as lutas históricas desse povo, portanto se opõe totalmente Educação Rural, que está vinculado historicamente ao silenciamento, descaso e negligência no que se refere à educação da população. A partir deste momento, a Educação do Campo entra em uma nova fase, tornando-se, além de um movimento político, uma categoria teórica/conceitual.

Ribeiro (2010), salienta que embora a expressão “rural” tenha sido substituída, alguns trabalhadores rurais sindicalizados de algumas regiões brasileiras, permanecem utilizando o conceito de Educação Rural, pois este demarca “a realidade a cultura e do trabalho da zona rural, embora estejam participando das discussões e conferências de Educação no Campo” (RIBEIRO, 2010, p. 39).

A luta da *Articulação Nacional* em prol de uma educação de qualidade para os sujeitos do campo, resultou em conquistas importantes. Em 1998 foi criado o PRONERA – Programa Nacional de Educação nas Áreas de Reforma Agrária. Em 2002, foi aprovada a *Resolução n. 1, de 3 de abril de 2002* da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que “Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo”, a qual foi elaborada a partir do artigo 28 da LDB. As Diretrizes Operacionais, constitui-se um marco no que se refere as conquistas dos povos do campo. Deste momento em diante, a luta travada pelos Movimentos Sociais e pela Articulação Nacional em prol da Educação do Campo não poderia parar, fez-se necessário, movimentos frente ao Governo Federal para que políticas públicas fossem criadas nesse âmbito.

A partir dos anos 2000, uma nova conjuntura é trazida para o âmbito da Educação do Campo. Mais precisamente a partir de janeiro de 2003, com o início dos governos do Presidente Lula, as políticas educacionais que vão emergindo, começam a delinear alguns enfoques para a educação campestre. Assim, o protótipo da Educação do Campo começa a se manifestar por meio dos Pareceres, Diretrizes, Decretos, etc., intensificando cada vez mais a luta por uma Educação do/no Campo.

Portanto, uma série de acontecimentos e ações marcam este novo cenário da Educação do Campo no Brasil. Dentre estes podemos mencionar:

- O *Grupo Permanente de Trabalho*, instituído pelo Ministério da Educação em 2003 com o objetivo de discutir a questão da Educação do Campo, estabelecendo um espaço institucional de diálogo entre representantes dos Movimentos Sociais do campo e atores das três esferas de governo. (BRASIL, 2007, p.7);
- A *II Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo - II CNEC*, realizada em Luziânia-GO, entre os dias 02 a 06 de agosto de 2004. A *II CNEC* pretendia significar a história da Educação do Campo, marcada pelas lutas na construção dos direitos aos povos do campo. Pretendia ainda “que todo esse processo seja reconhecido politicamente pelo Estado e pelo governo. Que a Educação do Campo seja assumida como Política Pública de maneira mais explícita” (II CONFERÊNCIA, 2004, p. 4);
- Ainda no ano de 2004 a criação da Coordenação-Geral de Educação do Campo (CGEC) vinculada à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI), criada no mesmo ano na estrutura do Ministério da Educação. A criação da CGEC “significa a inclusão na estrutura estatal federal de uma instância responsável, especificamente, pelo atendimento dessa demanda a partir do reconhecimento de suas necessidades e singularidades” (BRASIL, 2007, p. 12);
- Em 2005, o Governo Federal cria o *Programa Saberes da Terra*, que estimulava e apoiava o fortalecimento e a ampliação das iniciativas de acesso e permanência de jovens agricultores familiares na rede pública de ensino. O programa tinha como objetivo principal, elevar a escolaridade de jovens e adultos agricultores familiares, proporcionando certificação correspondente ao ensino fundamental, integrada à qualificação social e profissional (BRASIL, 2007);
- A partir da necessidade de atender as particularidades dos sujeitos que residem, estudam e trabalham no campo, é instituída na Resolução CEB/CNE n. 01, de 01/02/2006, referente aos “Dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de

Formação por Alternância (CEFFA)”. Do mesmo modo, no ano seguinte, é aprovada a Resolução CEB/CNE n. 23/2007 de 12/9/2007, abordando sobre “Consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo”;

- Em 2007 é criado o *Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo - PROCAMPO*, uma nova modalidade implementada nas universidades brasileiras. Este é resultado de um grupo de trabalho criado em 2005 pelo Ministério da Educação (MEC) por meio da SECADI, para preparar subsídios para uma política de formação de educadores para o Campo (MOLINA; SÁ, 2012);
- Em 2008, tem-se a implementação da *Resolução CNE/CEB Nº 2, de 28 de abril de 2008*, estabelece as “Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do campo”, a qual configura-se relevante para pensar o funcionamento das escolas campesinas (BRASIL, 2012);
- Dois anos depois, a Presidente da República publica o Decreto Nº 7.352, de 4 de novembro de 2010 “Dispõe sobre a política de Educação do Campo e o *Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária*” – *PRONERA*.
- Em decorrência do decreto acima mencionado, o Ministério da Educação, através da Portaria Nº 86, de 1º de fevereiro de 2013, institui o *Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO*, que consistiu em um conjunto articulado de ações de apoio aos sistemas de ensino para a implementação da política de educação do campo, conforme disposto no decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010.

Assim, em meio a criação de programas, legislações etc., foi se constituído, a Educação do Campo. Uma nova concepção de educação que visa um novo projeto de educação, de campo e de sociedade. Não obstante a isso, a Educação do Campo vem sendo construída em meio a uma tensão de interesses entre empresários, estados brasileiros e sociedade civil organizada como afirma Pires (2012). A autora afirma que, tem-se de um lado a pressão dos Movimentos Sociais e sociedade civil organizada lutando por uma Educação do Campo em uma perspectiva de política pública, a qual deve constituir-se e direitos dos povos campesinos, e por outro lado o Estado que ancora-se em

uma legislação anterior a de 1998, a qual considerava que a população do campo precisava de uma educação com uma ótica instrumental e assistencialista, chamada Educação Rural. Isso demonstra que a Educação do Campo, vem sendo pensada em meios a tensões, conflitos e jogos de interesses, no qual o Estado insiste em propagar a concepção de Educação Rural, continuando a visibilizar os sujeitos camponeses, negando-lhes os direitos que até então, já estão assegurados por leis.

Portanto, apesar das conquistas e avanços neste contexto, o cenário da Educação do Campo foi e continua sendo marcado por inúmeras contradições. Em pleno século XXI, os sujeitos do campo ainda são invisibilizados, a sua educação negligenciada, prevalecendo a luta e disputa por terra, através da política de expansão do Agronegócio. Ademais, o campo padece ainda da política de fechamento das escolas.

Arroyo; Caldart e Molina (2009), afirmam que o lugar do campo na sociedade moderna têm sido de esquecimento. Nas palavras dos autores, os documentos oficiais sobre a educação no Brasil, traz que a população rural aparece como um dado apenas. Diante disso, faz-se preciso refletirmos sobre a real situação em que o campo se encontra hoje e quais os meios possíveis para transformar tal realidade. Entretanto, os autores mencionam que, para pensarmos a situação atual do campo, faz-se necessário pensarmos a relação campo-cidade, uma vez que estes, vivem em um constante processo de interligação e dependência. Para os autores, o processo migratório campo-cidade, combinante a uma supremacia de um modo de vida urbano, tem feito com que cientistas e formuladores de políticas públicas concluam que o rural não teve historicamente um significado relevante e que o campo está em extinção.

Devido a supremacia do modelo de vida urbano, o campo vem sendo esquecido nas políticas públicas, em essencial as educacionais. Faz-se preciso, dar visibilidade as povos do campo, sujeitos de direitos, garantindo as suas necessidades de vida e a sua permanência no campo. Portanto, a população camponesa precisa de educação de qualidade. Uma educação que atenda às suas especificidades e que os reconheça enquanto sujeitos de direitos e seres constituintes deste lugar, na tentativa de reverter a situação em que o campo se encontra atualmente, o de esquecimento que afirmam os autores. Entretanto “a situação predominante hoje no meio rural brasileiro não deve ser entendida como uma contingência [...]. Ela é uma opção política dos nossos governantes e, como tal, passível de mudanças” (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2009, p. 41).

Um outro aspecto que têm invadido o campo nos dias atuais é a política do agronegócio. De acordo com os *Cadernos didáticos sobre educação no campo* (UFBA,

2010), o Agronegócio é resquícios da terceira fase da Revolução Verde. É um projeto conservador, tendo em vista que arraiga a concentração de terras e não altera as relações sociais e de trabalho, também moderno pois traz técnicas de cultivo mecânicas, químicas e biológicas, que está ligado ao capital internacional. Visa o desenvolvimento do campo e que tem o intuito de controlar a agricultura. “Resultado: aumento da miséria, da exclusão social, do trabalho escravo e da degradação ambiental” (UFBA, 2010, p. 47).

Destarte, o Agronegócio é uma política capitalista que tem invadido o campo brasileiro, dominando os meios de produções agrícolas e prejudicado os pequenos agricultores, produtores da Agricultura Familiar. Cada vez mais, os grandes proprietários das terras rurais têm pressionados os pequenos agricultores a venderem suas terras para avançar as suas vastas plantações. Isso tem implicado na saída da população do campo para a cidade, acarretando no êxodo rural. A população expulsa dos seus territórios avança em sentido a cidade em busca de “melhores condições de vida”. Geralmente passam a residir nas zonas periféricas, e em sua grande maioria, a viver em uma pobreza extrema. Assim, o campo hoje vive em disputa por meio de dois projetos “antagônicos”: o Agronegócio e a Agricultura Familiar, sendo que cada um, propõe um projeto diferenciado de educação, correspondendo, respectivamente, à Educação Rural e à Educação do Campo.

O contexto do campo atualmente é marcado ainda pelo fechamento das escolas multisseriadas. Este fenômeno vem ocorrendo principalmente nas regiões Norte e Nordeste, nas quais os números de escolas que possuem este tipo de configuração, é mais elevado. Na tentativa de amenizar o fechamento desenfreado das escolas campesinas, a presidenta da República, Dilma Rousseff, decretou e sancionou a Lei Nº 12.960, de março de 2012 que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – LDB, Art. 28 e passa a vigorar da seguinte forma:

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

Nessa perspectiva, a partir da data de implementação da referida lei, o fechamento das escolas do campo sem o aval dos órgãos superiores, configura-se em crime. Essa foi uma das soluções encontradas pelo Governo Federal para controlá-lo ou dificultá-lo. No

entanto, esta conjuntura tem sido marcada pela contradição, uma vez que o fechamento está acontecendo, desenfreadamente.

Diante do exposto, compreende-se que durante séculos a Educação do Campo foi invisibilizada, padecendo do abandono e silenciamento das políticas públicas. A educação ofertada a população camponesa sempre esteve à mercê dos interesses dominantes, que não voltavam suas atenções ao povo camponês, seja na educação, saúde ou lazer. Nesse viés, a educação ofertada aos povos camponeses, seguia/segue o paradigma urbano que não considerava as suas especificidades. Entendendo o campo como lugar de diversidade, faz-se necessário que esta seja considerada em todos os aspectos, principalmente nos processos educativos. É preciso superar as ideologias dominantes, rompendo com as relações de desigualdades que ainda se faz presente neste contexto, uma vez que a concepção de Educação do Campo extrapola o muro das escolas, visa um novo projeto de educação, de campo e de sociedade.

Assim sendo, faz-se preciso o desenvolvimento de políticas públicas que atendam as particularidades destes sujeitos, contribuindo para um ensino de qualidade, que contemple de forma significativa cada um dos sujeitos pertencente a essa conjuntura. Embora a Educação do Campo esteja instituída enquanto política pública, no contexto das escolas localizadas no campo prevalecem ainda hoje o modelo de educação rural. Ademais, o projeto de Educação do Campo ainda está inconcluso e as más condições de sobrevivência, faz com que essa população, em essencial os jovens migrem para as cidades. No município onde foi desenvolvido esta pesquisa, a Educação do Campo estar posta enquanto categoria conceitual e política pública, expressa na criação de estruturas próprias para cuidar da gestão das escolas do campo (a *Diretoria de Educação do Campo* criada em 2007 e, posteriormente, renomeada para *Coordenação da Educação do Campo*; e a *Sub-Coordenação de Escolas Multisseriadas*, criada em 2017), e, ainda, na elaboração de dois documentos norteadores da política de Educação do Campo no município, as saber: as *Diretrizes Municipais para a Educação do Campo*, elaboradas em 2012; e a *Proposta Política-Pedagógica e Curricular das Escolas do Campo*, elaborada em 2016. Não obstante, no chão das escolas do campo ainda se prevalece um modelo de Educação Rural, podemos mencionar que dentre vários motivos que tem feito com que a Educação do Campo não se concretize, é a ausência de movimentos sociais no município e região.

1.2 Turmas Multisseriadas no Contexto da Educação do Campo

Historicamente a multisseriação foi o modelo de organização que prevaleceu nas escolas localizadas no campo. Souza & Santos (2014) afirmam que, na conjuntura da Educação rural/do Campo, tem-se destacado as escolas de turmas multisseriadas. Estas escolas são caracterizadas por reunir em uma única sala de aula, vários alunos, de distintas idades e níveis de conhecimento. Também são chamadas de “escolas unidocentes”, tendo em vista que na maioria das vezes é regida por um único professor. Nesse viés, as classes multisseriadas são fortemente marcadas pela heterogeneidade, tendo em vista que comporta alunos com níveis de aprendizagem diversificados.

No Brasil, as escolas que possuem este tipo de organização, emergem segundo Dilza Atta (*apud* Santos & Moura, 2012), em decorrência da expulsão dos jesuítas. Segundo a autora, professores ambulantes, sendo estes vinculados ou não ao Estado, percorriam as fazendas ensinando as primeiras letras. As crianças eram reunidas nas vilas ou lugarejos em volta de um professor para aprender a ler, escrever e contar. Apenas mais tarde, é que as “classes multisseriadas foram criadas oficialmente pelo governo imperial, pela Lei Geral do Ensino de 1827 que, em seu artigo primeiro, determinava que “em todas as cidades, *villas* e *logares* mais populosos, haverão as escolas de primeiras letras que forem necessárias”. De tal modo, a autora aponta que as escolas multisseriadas e/ou isoladas como são chamadas surgem na perspectiva de atender as demandas do ensino. Ensinar a leitura e a escrita era o principal objetivo dos professores que lecionavam para a diversidade de alunos. Não havia uma preocupação com idade e nível de aprendizagem, todos aprendiam em conjunto as primeiras letras. (ATTA, *apud* SANTOS & MOURA, 2012). Nessa perspectiva, Santos (2015) aponta que essa forma de organização escolar é uma das mais antigas no mundo.

Assim ressalta que:

No Brasil, por exemplo, nos períodos Colonial e/ou Imperial, *Escolas Jesuíticas, Aulas Régias, Método Mútuo ou Monitorial* configuram formas de organização da escolaridade em que as diferenças de idade e níveis de conhecimento, não só estavam presentes, como eram vistas com a mais absoluta naturalidade. Funcionando em espaços improvisados, regidas por professores leigos, com escassos recursos didáticos, as turmas multisseriadas foram responsáveis pela escolarização de grandes contingentes de alunos, na roça e na cidade (SANTOS, 2015, p.88).

Assim, percebe-se a importância das escolas multisseriadas para a iniciação do processo escolar destes indivíduos. Não obstante a sua importância para o contexto educacional do campo, pois grande maioria das escolas campesinas são multisseriadas,

estas têm sido marcadas historicamente, pelo silenciamento, ausências de políticas públicas, pelo descaso e precarização do trabalho docente, acarretando nos últimos tempos, uma massiva política de extinção destas escolas. Em consequência deste esquecimento, as turmas multisseriadas tornam-se invisibilizadas. O governo esquece-as, deixam-nas de lado e não desenvolvem uma política pública específica para essa conjuntura.

A multisseriação vem sendo amparada apenas por “políticas compensatórias” e pelas adequações da proposta do ensino urbano. Assim, é como se elas não existissem, sendo vistas como uma irregularidade do sistema, concebidas como “uma praga a ser exterminada” para que se dê espaço as escolas de turmas seriadas (SANTOS & MOURA, 2010). Portanto, é nítido que os governantes têm tentado extinguir as escolas multisseriadas, tendo em vista que, quanto menor for a quantidade de escolas localizadas no campo, menor será os custos. Para tanto, tem investido no fechamento acelerado das escolas localizadas no campo, de tal modo que o fechamento tem se constituído no principal meio de extinção das classes multisseriadas. A extinção das turmas multisseriadas também tem decorrido da política de nucleação e transporte escolar. A implementação desta política tem ocasionado o fechamento das escolas do campo, que na sua grande maioria são constituídas de turmas multisseriadas.

A década de 90 é marcada por uma política educacional de transformação, pela aglutinação das tradicionais escolas multisseriadas, que predominavam no meio rural, em escolas nucleadas. As escolas multisseriadas, também denominadas unidocentes, funcionavam com um só professor, atendendo, no mesmo espaço e ao mesmo tempo, as quatro primeiras séries do ensino primário. Com a nova política essas escolas, foram desativadas e reunidas, num mesmo espaço, sob forma de núcleo, onde cada série passa a ser atendida por um professor, dando origem às escolas nucleadas (FAGUNDES; MARTINI, 2003).

De acordo com os governantes a política de nucleação configura-se na solução para amenizar a precariedade do ensino nas turmas multisseriadas e melhorar a qualidade da educação ofertada aos camponeses. No entanto, essa política não contempla a realidade desses alunos que ao serem transportados para outra localidade, às vezes bem distante da sua comunidade, acabam passando várias horas dentro de um transporte, chegando a escola cansados e sem as mínimas condições necessária para garantir uma aprendizagem significativa.

Apesar da política de fechamento das escolas do campo vivenciadas nas duas últimas décadas, as escolas de turmas multisseriadas continuam prevalecendo no meio rural. Lage & Boehler (2013) ressaltam que, cerca de 9% dos alunos matriculados nos anos iniciais do Ensino Fundamental I no ano de 2012 estudavam em turmas multisseriadas perfazendo um número que chegava a 1.469.152 matrículas. Dados recentes (INEP, 2013 apud Santos & Souza, 2014) demonstram que no ano de 2013 o Brasil possuía um total de 88.261 turmas multisseriadas, sendo que a região Nordeste continua na liderança com cerca de 49.518 classes que possuem este modelo de organização, representando 56,10% do número de turmas multisseriadas de todo o país. O estado da Bahia destaca-se com 14.193 turmas de multisseriação estando a frente do Maranhão, Pará, Minas Gerais e Pernambuco. Não obstante, o grande quantitativo de turmas multisseriadas no Brasil, na Bahia e no município de Amargosa, a importância das escolas multisseriadas para o acesso à escola de grandes continentes populacionais rurais, a política de extinção tem prevalecido neste cenário.

Nesse viés, Santos & Moura (2010) mencionam que as tentativas de extinção, juntamente com o esquecimento, atrelados a outros fatores, a exemplo do silenciamento, explicam o vazio de produções teóricas existentes com relação à temática, além de contribuir para a construção de uma visão negativa no que tange a multisserie. Assim, o silenciamento com relação às classes multisseriadas, se faz presente não só nas políticas públicas, mas também, nas produções e discussões acadêmicas.

No que tange as políticas públicas, pode-se mencionar que as únicas desenvolvidas para atender as escolas multisseriadas foram o *Programa Escola Ativa (PEA)*, desenvolvido entre 1997 e 2012, e o *Programa Escola da Terra*, iniciado em 2013.

O *Programa Escola Ativa (PEA)*, foi implementado no governo de Fernando Henrique Cardoso, e configurou-se em uma estratégia metodológica para contemplar as escolas de turmas multisseriadas, que tinha como objetivo principal melhorar o desempenho das mesmas (FONEC, 2011).

O Programa Escola Ativa:

É um dos programas que compõe o “kit neoliberal” para as escolas do campo. Constitui-se num projeto instituído pelo Ministério da Educação-MEC, em 1997, no âmbito do Projeto Nordeste, com financiamento do Banco Mundial, do Governo Federal e parceria com estados e municípios. O Programa inspira-se na experiência da *Escuela Nueva* desenvolvida nos anos 1970 na Colômbia e replicada em

diversos países da América Latina na década de 1980, com “apoio” do Banco Mundial. Voltado exclusivamente para as classes multisseriadas, o projeto consiste em uma proposta metodológica fundada em princípios escolanovistas, de bases eminentemente psicopedagógicas, de cunho gerencialista, que desconsidera as contribuições da Sociologia e da Filosofia da Educação, da Antropologia, da Política, etc, ao focar a auto-gestão escolar numa perspectiva teórica liberal e “despolitizada”. Além disso, o programa representa um “pacote pedagógico” instrumental, com tempos, ritmos e conteúdos prévios e rigidamente determinados que incidem fortemente contra a autonomia do trabalho docente dos professores que atuam nas classes multisseriadas (MOURA & SANTOS, 2012, p.68).

O programa em questão não obteve êxito, pois apresentava *kits* didáticos e propostas metodológicas prontas, as quais não condiziam com a realidade das turmas multisseriadas. Embora tenha sido aderido por vários municípios, o Escola Ativa sofreu inúmeras críticas. Apesar de passar por reformulações no ano de 2007 quando passou a ser estruturado pela SECADI e gerenciado pelo MEC, o programa não conseguiu contemplar a conjuntura da multisseriação e foi extinto no ano de 2012, como aponta os autores mencionados acima.

Em 2013, no âmbito do PRONACAMPO, foi criado o Programa Escola da Terra, voltado para as escolas multisseriadas e quilombolas. O programa, regulamentado pela *Resolução nº 38, de 8 de outubro de 2013*, tem como objetivo geral promover a formação continuada de professores para que atendam às necessidades específicas de funcionamento das escolas do campo e daquelas localizadas em comunidades quilombolas; e oferecer recursos didáticos e pedagógicos que atendam às especificidades formativas das populações do campo e quilombolas.

O programa tem sido desenvolvido em diferentes estados, sob coordenação de distintas universidades federais. Entretanto, tem tido pouco alcance. No estado da Bahia, por exemplo, embora tenha havido mais de 12.600 professores inscritos no programa, quando do seu lançamento em 2013, a Universidade Federal da Bahia, responsável pela coordenação do programa no estado, só atendeu cerca de 2.500 professores até o presente momento.

O contexto histórico de silenciamento, descaso e a falta de políticas públicas no âmbito das turmas multisseriadas é eminentemente denunciado por estudos acadêmicos que evidenciam a insuficiência de produções teóricas relacionado à temática em questão.

Os primeiros autores que se propuseram a pesquisar as produções acadêmicas sobre escolas multisseriadas foram Cardoso e Jacomeli (2010). Ambas as autoras, realizaram uma pesquisa do tipo estado da arte sobre as classes multisseriadas. Utilizam-

se como fontes básicas a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, o Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e a Plataforma Lattes/CNPq. Esta pesquisa desenvolveu-se em dois momentos: primeiro o levantamento das teses e dissertações e segundo os currículos na Plataforma Lattes. Realizando o mapeamento sobre a quantidade de teses e dissertações existentes sobre o tema no Banco da CAPES, as autoras encontraram 49 trabalhos, sendo estes, 7 teses e 42 dissertações, entre o período de 1987 a 2008. No ano de 1987, foi encontrado 01 trabalho isoladamente; entre o período de 1993-1999, registrou-se um total de 11 trabalhos; e entre os anos 2000-2008 encontraram-se 37, totalizando 49 trabalhos. As autoras distribuíram os trabalhos em sete áreas de ensino e vinte e três linhas temáticas. Vale salientar que a área de Educação se destaca com um total de 36 produções.

Assim, concluem que “nessa fase da investigação constatamos também quão recente é o interesse pelo tema: tem-se um trabalho isolado em 1987 e somente a partir de 1993, um prosseguimento das pesquisas que, embora contínuas, foram poucas nesses dezesseis anos (CARDOSO & JACOMELI, 2010, p. 285). As autoras, finalizam dizendo que as classes multisseriadas são “adolescentes” no que se refere aos objetos de pesquisa.

A segunda fase da pesquisa, foi realizada na Plataforma Lattes, onde buscaram identificar através dos currículos, num total de mais de 1.100.000, o número de pesquisadores que pesquisam sobre as classes multisseriadas. Nesta fase da investigação, a partir dos 1.100.000 currículos, foram encontrados apenas 202 pesquisadores que possuem vínculos com a temática, sendo que destes 31 são doutores e 171 mestres. Os outros são pesquisadores de graduação e pós-graduação. Nesse sentido, diante da investigação realizada, Cardoso & Jacomeli, salientam a escassez de produções teóricas no que se refere as classes multisseriadas, apontando a necessidade de pesquisas neste contexto.

Moura et. al. (2009) também se debruçaram a pesquisar sobre a temática. As autoras apresentam os resultados da pesquisa realizada a partir da análise dos artigos produzidos no âmbito do *II Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo*. Elas constatam a existência de 113 artigos no evento, dos quais apenas quatro (4) englobam a questão das classes multisseriadas discutidos no eixo: práticas pedagógicas. Foram estes os trabalhos de Moraes et. al.(2008), Silva et. al.(2008), Silva et. al.(2008) e Pinho (2008). As autoras concluem que estes estudos demonstram um aumento das pesquisas relacionadas a essa área que entre as décadas de 1970 a início de 1990 permaneceram silenciadas. No entanto, ressaltam que este estudo identificou também as lacunas

existentes e a necessidade do desenvolvimento de mais estudos relacionados a esta área educacional (MOURA et.al. 2009).

Faz-se necessário destacar ainda o trabalho realizado por Santos & Souza (2014), que a partir de um levantamento de estudos realizado no Banco de Teses e Dissertações da Capes (BT/Capes) traz um balanço das produções acadêmicas já realizadas sobre as classes multisseriadas, e quem vem a complementar os trabalhos mencionados acima. O presente trabalho engloba o período de 1987 a 2012, sendo que estes correspondem ao primeiro e o último ano das produções encontradas à ocasião da pesquisa. Os autores mencionam que foram encontrados 62 trabalhos com esta temática, os quais correspondem a 7 teses e 55 dissertações. Estas produções encontram-se organizadas em 8 eixos temáticos. O quadro a seguir, apresenta a distribuição dos trabalhos sobre classes multisseriadas de acordo com o eixo temático, produzidos no país entre 1987-2012.

Quadro 1- Produções acadêmicas sobre as classes multisseriadas de acordo com os eixos temáticos 1987-2012

EIXO TEMÁTICO	Tese	Dissertação	Total
Classes/escolas multisseriadas como objeto de estudo	-	5	5
História das Instituições Escolares multisseriadas	-	3	3
Relação escola-família-comunidade	1	2	3
Políticas e programas para/nas classes multisseriadas	1	10	11
Formação de professores de classes multisseriadas	1	3	4
Práticas pedagógicas nas classes multisseriadas	2	11	13
Ensino-aprendizagem de conhecimentos específicos	-	13	13
Professor/a de classes multisseriada	2	8	10
Total	7	55	62

Fonte: Santos & Souza (2014, p.11).

De acordo com os autores, embora tenham sido desenvolvidos por diferentes áreas do conhecimento, a área predominante é a de Educação com cerca de 80% das produções. Ambos concluem que existe uma relativa diversidade de temas estudados, e ressaltam que há maior ênfase “no estudo das práticas pedagógicas, do ensino-aprendizagem de conteúdo específicos nas áreas de Ciências, Matemática, Alfabetização/Letramento e Geografia e das políticas e programas desenvolvidos no contexto da multissérie” (SANTOS & SOUZA, 2014, p.13).

Toda via, ainda que haja ênfase em algumas temáticas estudadas, como as citadas acima, houve omissões com relação a:

Temas como currículo, organização do trabalho, pedagógico, avaliação da aprendizagem [...] indicando pontos lacunares. Ainda há uma ausência de estudos sobre o trabalho docente e de pesquisas que identifiquem e analisem boas práticas desenvolvidos por professores no contexto das classes multisseriadas. Também não há estudos que se centrem de forma mais aprofundada sobre recursos e materiais didáticos para as classes multisseriadas, incluindo os livros didáticos (SANTOS & SOUZA, 2014, p.13).

Ambos afirmam que, levando em consideração o número de classes multisseriadas no Brasil, que “em 2013 era de 88.26, o quantitativo de 62 trabalhos é muito pequeno, embora seja importante destacar um crescente interesse pelo mesmo nos últimos anos, sobre tudo a partir de 2006” (SANTOS & SOUZA, 2014, p.16).

Diante do exposto, torna-se evidente a insuficiência de produções científicas sobre o tema em questão, em especial sobre o planejamento. Não há na relação de trabalhos identificados por Santos e Souza (2014), nenhuma produção cujo objeto de estudo constitui-se no planejamento de ensino. As que mencionam o planejamento, é de forma superficial, tangencial, evidenciando apenas os aspectos negativos no que tange o processo de planejar nesse contexto. Nesse sentido, evidencia-se a relevância desse estudo, uma vez que o planejamento constitui-se de extrema importância para a prática docente. No que se refere ao contexto das turmas multisseriadas, além de contribuir para amenizar a incipiência de produções teóricas, esse trabalho visa contribuir ainda para o aprimoramento da prática pedagógica no âmbito da multissérie.

De tal modo, há uma extrema necessidade do desenvolvimento de produções acadêmicas que englobem as “turmas multisseriadas.” Diante disso, evidencia-se que a baixa quantidade de produções teóricas tem contribuído, para o silenciamento no que tange as turmas multisseriadas. Não obstante, faz-se pertinente salientar que este silenciamento, estar para além das produções teóricas, ainda se faz presente nas discussões acadêmicas essencialmente nos cursos de formação de professores.

Neste sentido, Santos & Moura enfatizam que:

O silenciamento se manifesta, também, nas Universidades que têm se negado a considerar a importância e a resistência destas classes, pois são escassas por demais as pesquisas sobre esta realidade. Além disso, os cursos de formação de professores, mesmo aqueles situados nas regiões interioranas do País, geralmente, ignoram o multisseriamento não o abordando como temática pertinente em seu currículo (SANTOS & MOURA, 2010, p 37).

Pode-se perceber este silenciamento no âmbito da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia em essencial, no Centro de Formação de Professores. Nos cursos de licenciaturas não há uma discussão sobre a temática das classes multisseriadas. Há apenas, uma disciplina optativa de *Educação do Campo*, no curso de Pedagogia. No entanto, a carga horária de 51 horas não é suficiente, para discutir todas os aspectos referentes a essa conjuntura.

Souza & Santos (2014), ressalta que as universidades baianas têm inserido nos seus currículos, a partir de 2005, o componente curricular Educação do Campo, a partir da determinação estabelecida pelas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (2002). Esta disciplina pode ser introduzida na grade curricular como componente obrigatório ou optativo, possui uma carga horária média de 60 horas. Embora, haja tal determinação, percebe-se que os currículos acadêmicos ainda não têm englobado a discussão sobre as turmas multisseriadas.

A ausência de discussões referentes as turmas multisseriadas em especial no curso de Pedagogia, como mencionado acima, leva-nos a compreender que o debate sobre as classes multisseriadas não tem sido tencionado nos cursos de formação de professores. Nesse viés, faz-se necessário refletirmos acerca de que tipo de formação tem sido ofertada aos docentes que atuam no contexto da multissérie. Moura (2014), salienta que a partir das pesquisas e projetos de formação docente, as quais são desenvolvidas no contexto das classes multisseriadas, tem cada vez mais confirmado que os professores que exercem a docência nesta conjuntura apresenta dificuldades, considerando que a maioria desses docentes são egressos do curso de Pedagogia. Isso demonstra que os docentes que atuam mediante essa realidade, não possuem formação específica. Ademais, há egressos dos cursos de Licenciatura que desconhecem totalmente essa conjuntura, pois durante todo seu processo formativo nem sequer ouviu falar das classes multisseriadas. Isso acarreta no despreparo para lecionar neste contexto, ocasionando assim, um choque de realidade ao ser inserido no mesmo.

Assim,

[..] apontamos para necessidade de processos formativos, no âmbito da formação inicial e continuada, que tome como *lôcus* de referência o contexto das classes multisseriadas. Tendo em vista o contexto apresentado, o que observamos é um silêncio do Estado em relação às propostas de formação de professores afinadas ao contexto das classes multisseriadas. As propostas oficiais de formação oferecidas para os professores tem sido aquelas de caráter *delegado*, de cima para baixo, cujo foco é a adequação dos seus saberes e práticas à lógica da regulação. Os sujeitos de nossa pesquisa evidenciam a fragilidade de sua formação inicial

e continuada. Assim, a falta de uma formação que atenda as especificidades políticas e pedagógicas desse contexto faz com que os professores recorram aos seus saberes experienciais como possibilidade de autoformação (MOURA,2014, p.6).

Nessa perspectiva, evidencia-se a necessidade de uma formação que dê conta de atender as especificidades das turmas multisseriadas. O professor que atua nesta conjuntura, precisa estar em formação constante. A falta de formação dos profissionais que atuam diante dessa realidade tem contribuído para a precarização do processo de ensino e aprendizagem, e constitui-se em mais um entrave, que dificulta o trabalho pedagógico.

Diante disso, os cursos de formação de professores precisam problematizar a realidade das turmas multisseriadas, haja vista que a maioria dos seus egressos atuarão nessa conjuntura. Portanto, o debate sobre as escolas multisseriadas, precisa ser incorporando nos currículos acadêmicos, com vistas a contribuir para um processo formativo que dê conta de atender as especificidades deste contexto. Nesse sentido, faz-se preciso uma política de formação de professores de turmas multisseriadas, pensando em um novo protótipo de formação, uma vez que, a formação de professores historicamente ancorou-se no modelo urbanocêntrico e seriado de ensino, dificultando a prática docente no âmbito da multissérie.

Nessa perspectiva, a falta de formação atrelado a outros fatores, tais como a falta de recursos, materiais didáticos, o currículo, o planejamento etc., tem se constituído em entraves que dificultam o trabalho docente nas turmas multisseriadas, o qual tem sido controlado pelas políticas de regulação, sendo assim, atuar na multissérie tem configurando-se em um enorme desafio.

Destarte, os aspectos elencados acima, tem contribuído para a precariedade do ensino e da aprendizagem nas turmas multisseriadas. Os entraves que perpassam esta conjuntura, tem limitado e dificultado cada vez mais, o trabalho docente. Dentre os diversos aspectos, que contribui para essa limitação, o planejamento de ensino tem se destacado. Ao realizar uma pesquisa acerca do *trabalho docente em classes multisseriadas*, Almeida (2011), aponta que os depoimentos dos professores, revelam que o planejamento tem se constituído em um dos aspectos que dificultam a sua prática pedagógica. Isso acontece, devido ao fato de que planejam na perspectiva da seriação. Assim, os planos são elaborados de acordo com a quantidade de séries que o docente possui. Oliveira (2017), também aponta o planejamento como um fator que tem

dificultado o trabalho docente. De acordo com a autora, as falas das professoras de turmas multisseriadas tem demonstrado isso.

Para além do paradigma seriado, as políticas de “racionalização” do trabalho docente, constitui-se em mais um dos fatores, que em muito tem contribuído para dificultar o ato de planejar neste contexto. Nessa perspectiva

O que temos constatado é que o planejamento pedagógico para as classes multisseriadas, orientado pela racionalidade da regulação, tem exigido dos professores que lá atuam a seguirem a lógica da seriação. É cobrado que os professores planejem de tal forma que os conteúdos de cada série sejam ministrados. Assim, ao final do período de planejamento, o docente encontra-se diante de um amontoado de planos, copiados de outrem, iguais para toda a rede, demonstrando claramente uma política de regulação e racionalização do trabalho pedagógico (MOURA & SANTOS, 2012, p.25).

Diante desta lógica, é preciso que os professores planejem na perspectiva da seriação. Isso configura-se em um processo árduo, uma vez que, há professoras que possuem até seis diferentes níveis de estudantes sob sua responsabilidade (Educação Infantil, 1º, 2º, 3º, 4º, 5º ano das séries iniciais do Ensino Fundamental I). Sendo assim, necessitam elaborar seis planejamentos. Esse processo dificulta ainda a aprendizagem dos alunos, pois com vários níveis a dar conta, o professor não consegue atender a todos ao mesmo tempo: sempre há alunos que ficarão com *déficit* de atenção. Nesse sentido, não é possível garantir o direito assegurado pela LDB aos alunos, de quatro horas de aula diária. Diante disso, apontamos a necessidade, de um planejamento diferenciado para as turmas multisseriadas.

Para além do planejamento, destacamos a precariedade das escolas multisseriadas como mais um aspecto que tem dificultado o trabalho docente nesta conjuntura. No que tange ao funcionamento das mesmas, podemos salientar um descaso histórico. Em determinadas localidades as escolas multisseriadas funcionam em extrema precariedade. Hage (2010) afirma que:

Em geral, essas escolas são alocadas em prédios escolares depauperados, sem ventilação, sem banheiros e local para armazenamento e confecção da merenda escolar, possuindo estrutura física sem as condições mínimas para funcionar uma escola. Há situações em que não existe o número de carteiras suficientes, o quadro de giz encontra-se danificado; e em muitos casos, essas escolas não possuem prédio próprio funcionando em prédios alugados, barracões de festas, igrejas ou mesmo em casa de professores ou lideranças locais. Os professores e estudantes enfrentam muitas dificuldades em relação ao transporte e às longas distâncias percorridas para chegarem à escola,

vindo a pé, de barco, bicicleta, ônibus, à cavalo, muitas vezes sem se alimentar, enfrentando jornadas que chegam a 12 Km e 8h diárias. A oferta irregular da merenda também interfere na frequência e aproveitamento escolar, pois quando ela não está disponível, situação, aliás, muito comum nas escolas multisseriadas, constitui-se num fator que provoca o fracasso escolar (HAGE, 2010, p.1).

Evidentemente, é de grande precariedade o funcionamento das escolas de turmas multisseriadas no país. É preciso modificar esse cenário, pois como sabemos nessas condições o processo de ensino-aprendizagem torna-se inviável. Os governantes precisam voltar suas atenções para a conjuntura das escolas multisseriadas localizadas no campo, uma vez que os sujeitos camponeses têm direito a uma educação de qualidade que contemple as suas especificidades e no seu lugar de origem, além de que as escolas multisseriadas são na maioria das vezes a “única oportunidade dos alunos do campo frequentarem a escola”.

Todos esses aspectos elencados acima, tem levado a uma representação negativa das turmas multisseriadas. Essa visão começa a surgir a partir da emergência do modelo seriado de ensino no início do século XX, pois até então as escolas eram organizadas por meio da multisseriação e não havia tal representação. Santos & Moura (2010), apontam que essas diferenças nem sempre existiram, são frutos de condicionantes diversos em certos momentos históricos. Segundo os autores, os grupos escolares, grandes responsáveis pela difusão do modelo de ensino seriado, constitui-se também em um dos responsáveis por tal representação:

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

Para Faria Filho (2012), a seriação se constitui em uma nova forma de organizar o ensino e em uma estratégia de expansão da escolarização. É com este modelo que surge a questão da avaliação de final de ano, a repetência e o aumento de evasão. A seriação, marca uma nova fase no sistema educacional brasileiro. Essa forma de organizar o ensino, até então desconhecida acarreta em vários entraves no processo de ensino-aprendizagem,

como os mencionados pelo autor, a exemplo da repetência e o aumento da evasão. Isso decorre, devido ao fato que até então os alunos estavam acostumados com um ensino diferenciado, sem séries, regras e controle.

[...] a criação dos grupos escolares era defendida não apenas para “organizar” o ensino, mas principalmente como uma forma de “reinventar” a escola, objetivando tornar mais efetiva a sua contribuição aos projetos de homogeneização cultural e política da sociedade (e dos sujeitos sociais), pretendidos pelas elites mineiras. Reinventar a escola significava, entre outras coisas, organizar o ensino, suas metodologias e conteúdos; formar, controlar e fiscalizar a professora; adequar espaços e tempos de ensino; repensar a relação com as crianças, as famílias e com a própria cidade (FARIA FILHO, 2012, p.21).

A homogeneização é o marco do modelo seriado. A divisão por faixa etária facilita o controle dos alunos, demandado assim uma nova forma de pensar e organizar a educação. Assim, compreende-se que o objetivo da seriação, configura-se na homogeneização, controle e disciplinamento dos corpos, seja de alunos, ou de professores. É em função da organização seriada, que emerge alguns dos percalços de ordem pedagógica que tem gerado dificuldades na organização do trabalho pedagógico nas turmas multisseriadas. Embora sejam contextos distintos, uma marcado pela homogeneização (modelo seriado) e o outro pela heterogeneidade (modelo multisseriado), os quais demandam uma forma de organização diferente, ambos seguem a lógica seriada de ensino, havendo a supremacia do modelo seriado.

Em suma, diante do que foi apresentado sobre a conjuntura das turmas multisseriadas: descaso, negligência com a educação ofertada, precariedade de infraestrutura, silenciamento das políticas públicas, vazio teórico, política de extinção, representações negativas etc., nossa defesa não se acentua no paradigma em que está posto na multisseriação atualmente, o qual prevalece os currículos “urbanocêntricos” que de forma alguma diz respeito a realidade dos sujeitos do campo. Defendemos a “transgressão do modelo seriado” existente dentro da multisseriação, como propõe Hage (2010), em prol de um novo paradigma educacional que atenda as demandas das turmas multisseriadas, inclusive a heterogeneidade existente neste âmbito.

Ademais, tudo isso nos leva ao seguinte questionamento: será que o problema das turmas multisseriadas, acentua-se na sua forma de organização? Ou será que, são as políticas compensatórias e descontextualizadas implementadas nesse contexto? Faz-se

preciso refletirmos sobre estes questionamentos para que não caiamos na propagação da tese de que o problema das escolas multisseriadas diz respeito a sua forma de organização.

Destarte, apesar da visão negativa que perpassa a conjuntura das turmas multisseriadas a exemplo de tudo que foi exposto acima, as mesmas possuem aspectos positivos que precisam ser evidenciados. Souza & Santos (2014) ressaltam que um dos primeiros pontos que merecem destaque é a oportunidade que os indivíduos têm de aprenderem em suas próprias comunidades. Os autores mencionam ainda: a autonomia de aprendizagem, pois as turmas multisseriadas são marcadas pela heterogeneidade e um único professor não dá conta de atender a todos em um mesmo tempo, assim os alunos também devem assumir a responsabilidade pela sua própria aprendizagem. Destaca-se ainda, a questão do aluno-tutor que devido a inúmeras demandas existentes nesta conjuntura, o professor não consegue contemplar a todos, assim os alunos que possuem um maior nível de desenvolvimento e abstração auxiliam os colegas. Ademais, destacam ainda a interdisciplinaridade e a possibilidade de não fragmentar o saber; o desenvolvimentos de estratégias didáticas múltiplas; e a organização do espaço através de grupos flexíveis. Estes, constitui-se em outros pontos positivos que possibilitam romper com a lógica da seriação que se faz presente dentro da multissérie.

Entretanto, apontamos para a real necessidade de uma nova proposta de organizar o trabalho pedagógico nas turmas multisseriadas, pois diante das inúmeras demandas que vão emergindo nesse âmbito, tais aspectos não tem dado conta do processo de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, faz-se necessário travarmos uma luta em prol das turmas multisseriadas. Precisamos instigar ainda mais esse debate, visando o desenvolvimento políticas públicas específicas para essa conjuntura, garantindo um processo de ensino e aprendizagem significativo, desmistificando a concepção de que aprender na multissérie é impossível. Deste modo, evidencia-se a necessidade de um currículo condizente com essa realidade. Um currículo pensado, elaborado, praticado e vivenciado pelos sujeitos camponeses.

1.3 Currículo, heterogeneidade e circulação de saberes na escola multisseriada

Como vem sendo discutido neste primeiro capítulo da presente monografia, a Educação do Campo e nela o contexto das turmas multisseriadas, é fortemente marcado pela heterogeneidade de saberes, de idade e de níveis de aprendizagem. Nessa

perspectiva, faz-se necessário a implantação de um currículo que dê conta de atender tal realidade. O currículo escolar executado nas turmas multisseriadas não tem contemplado a realidade dos sujeitos que dela fazem parte. Neste contexto, prevalecem os currículos “urbanocêntricos” que seguem a lógica da seriação. Esses currículos não valorizam a heterogeneidade predominante na multisseriação, tornando o processo de ensino-aprendizagem dificultoso e angustiante.

O currículo configura-se em mais um dos diversos elementos que assumem um papel de suma relevância no âmbito educacional. Presume as atividades a serem desenvolvidas em sala de aula para que os alunos possam atingir a aprendizagem. Sendo assim, é por meio deste que o docente deve efetivar sua prática pedagógica.

[...] o currículo é algo abrangente, dinâmico e existencial. Ele é entendido numa dimensão profunda e real que envolve todas as situações circunstanciais da vida escolar e social do aluno. Poderíamos dizer que é a escola em ação, isto é, a vida do aluno e de todos os que sobre ele possam ter determinada influência. É o interagir de tudo e de todos que interferem no processo educacional da pessoa do aluno. O currículo se refere a todas as situações que o aluno vive, dentro e fora da escola. Por isso, o currículo escolar não se limita a questões ou problemas que só se relacionam no âmbito da escola. Ele não se restringe às paredes da escola e não surge dentro da escola. Nasce fora da escola (MENEGOLLA; SANT’ANA, 2010, p. 48).

Nesse viés, percebe-se que o currículo deve revelar a vida dos sujeitos que o vivenciam. Os alunos precisam enxergar sua realidade, seu modo de vida, sua cultura e seus saberes, explícitos no currículo. Destarte, é necessário, que o ensino seja organizado e planejado a partir deste. Devemos compreendê-lo, para além do agrupamento de conteúdos e disciplinas, concebendo-o como um instrumento desvelador da identidade dos educandos.

Ademais, o currículo deve expressar a vida social e cultural dos sujeitos, extrapolando os muros das instituições. Por isso, Sacristán (2000) analisa-o a partir da vertente cultural. Segundo o autor, o currículo constitui-se em uma prática pedagógica que expressa a função cultural e social da escola, portanto toda prática desenvolvida no âmbito escolar está impregnada pelo mesmo. Deste modo, entende-se que o currículo é concretizado a partir da prática pedagógica. É por meio desta que são expostas as intencionalidades postas nesse instrumento pedagógico, conforme Grundy define na citação a seguir:

O currículo não é um conceito, mas uma construção cultural. Isto é, não se trata de um conceito abstrato que tenha algum tipo de existência fora e previamente à experiência humana. É, antes, um modo de organizar uma série de práticas educativas (GRUNDY, 1987 *apud* SACRISTÁN, 2000, p.14)

Sendo o currículo uma construção cultural, necessita ser estruturado de acordo com a realidade da escola. Deve ser planejado de acordo com o contexto social, político e cultural que os sujeitos estão inseridos. Os conteúdos e os objetivos necessitam ser selecionados de acordo com as suas particularidades, haja vista que tudo isso implica na aprendizagem dos alunos, conseqüentemente na qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

Devido a sua intencionalidade, uma vez que assim como toda prática educativa, não é neutro, o currículo, deveria constituir-se em um ato político, que empondere os sujeitos. Contudo, o currículo escolar não tem considerado as suas especificidades. Cada vez mais, tem silenciado suas realidades. Isso decorre devido ao fato que este é pensado e elaborado por quem não o vivencia, configurando-se em um campo de disputa e relações de poder.

Isso tem se intensificado ainda mais no contexto da Educação do Campo e das escolas multisseriadas. A vida dos camponeses, sua cultura e particularidades, tem sido invisibilizadas nos currículos escolares. Não se considera a diversidade predominante na realidade camponesa, não revela os problemas, desafios e a diversidade existente no âmbito da multissérie, tratando os sujeitos pertencentes a essa conjuntura de forma hegemônica. Tem sido elaborado na perspectiva da seriação, opondo-se totalmente ao modelo de ensino que predomina neste contexto. Segue a lógica urbanocêntrica, não levando em conta a heterogeneidade que vigora nas escolas localizadas no campo.

Barros et al (2010), menciona que o currículo tem se distanciado da realidade da cultura, do trabalho e da vida do homem do campo e isso tem produzido o fracasso escolar. Isso se dar devido ao fato de uma concepção universalizante que se tem de currículo, o qual é orientado a partir de uma perspectiva hegemônica e urbanocêntrica e que predomina nesse contexto. Ao realizar uma pesquisa sobre os saberes e práticas produtivas do trabalho ribeirinho na Amazônia, Barros (2008), buscou identificar quais as relações existentes entre esses saberes e a escola multisseriadas, procurando entender como estes podem contribuir como princípio educativo “união-ensino-trabalho” da escola multisseriada. Diante dessa investigação, o autor afirma que, embora os alunos participem

cotidianamente das práticas produtivas ligadas à o cultivo da madeira, do açaí, plantio da mandioca e produção da farinha, estas práticas não fazem parte das atividades pedagógicas da escola. Assim, o autor conclui que “A pesquisa revelou que escola e trabalho não conseguem dialogar porque há um forte distanciamento entre o que se estuda e o que se vive” (BARROS, 2008, p.16). Portanto, a pesquisa em questão evidenciou o distanciamento existente entre os saberes produzidos pelos povos camponeses e a prática pedagógica, evidenciando a relevância das questões relacionadas a cultura da comunidade se fazerem presentes nos currículos escolares.

Ao analisar, o currículo das escolas multisseriadas na Amazônia, Corrêa (2005), afirma que currículo pensado nesse protótipo tem contribuído para avigorar a supremacia do conhecimento cientista e reproduzir um “imaginário urbano-capitalista”, como padrão de vida, desvalorizando, assim, as culturas, os saberes e as identidades desses sujeitos. Ademais contribui ainda na legitimação de uma pedagogia tradicional e conservadora que amplia o paradigma colonizador e eurocêntrico de poder.

Partindo desse pressuposto, o currículo das escolas multisseriadas, precisam explicitar a realidade dos povos camponeses, fazendo-se assim necessário, a sua ressignificação. O docente assume um papel essencial neste processo, uma vez que precisa “driblar” as imposições postas neste currículo. Nesse viés, os professores das escolas multisseriadas precisam fazer uso do currículo oculto para dar conta dessa heterogeneidade.

Nessa perspectiva, necessitamos de um currículo condizente com tal realidade que contemple a vida desses sujeitos em seus múltiplos aspectos.

Destarte,

O Currículo da escola do campo deve levar em consideração alguns importantes aspectos que emergem da análise crítica da realidade, que emergem nos inventários sobre o meio onde a escola está inserida, das forças sociais que tencionam o modo de produção da vida no campo. Além do meio educativo geral, das formas de trabalho social, das formas educativas e instrucionais, das lutas sociais, das formas de participação e gestão, dos conteúdos, valores, e atitudes, são levadas em conta as bases das ciências e das artes e os métodos específicos, no processo de decisão sobre planos de estudos a serem adotados na escola (UFBA, 2010, p.186).

Partindo desse pressuposto, a realidade dos sujeitos camponeses deve estar explícita no currículo. O currículo das escolas localizadas no campo precisam considerar os saberes daqueles que os vivenciam. Faz-se necessário englobar as questões sociais e culturais, os problemas e desafios do cotidiano. Diante disso, evidencia-se a urgente

necessidade de se transformar a concepção de currículo instaurada nas escolas. Um novo paradigma que contemple a heterogeneidade e a particularidades desse contexto, e que supere a fragmentação do ensino. Nesse sentido, “em relação à organização do currículo, acreditamos ser necessário seu redirecionamento, respeitando o ritmo individualizado dos alunos e não utilizando simplesmente o currículo organizado para as classes regulares unisseriadas” (ROSA, 2008, p. 235).

Nessa perspectiva, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do campo, aponta que:

Art.5º As propostas pedagógicas das escolas, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade e cumprindo imediata e plenamente o estabelecido nos artigos 23,26 e 28 da Lei 9.394, de 1996, contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia (BRASIL, 2002).

Nos últimos tempos, uma nova proposta de curricular tem emergido, devido à necessidade de um currículo condizente com os anseios e especificidades da comunidade escolar. As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo enfatizam essa necessidade, salientando que a diversidade deve ser contemplada nos currículos das escolas campesinas. Ademais, entende-se que além de serem postas nesses currículos, a diversidade deve ser trabalhada e respeitada na sala de aula.

Diante do exposto, compreende-se que se faz necessário um currículo que contemple os sujeitos campesinos. Um currículo que leve em conta as suas singularidades culturais, políticas e culturais, tendo em vista que as suas vidas devem estar explícitas nos currículos. Portanto, pensar em um currículo para a multisseriação, para as escolas localizadas no campo, é pensar em uma proposta que contemple os saberes desses sujeitos, partindo assim dos seus saberes experienciais. Um currículo integrado, interdisciplinar que considere a heterogeneidade fundante neste contexto. Um currículo elaborado, vivenciado e praticado em uma perspectiva contra hegemônica, que vise a emancipação destes sujeitos.

CAPÍTULO 2:
PLANEJAMENTO E PLANEJAMENTO DE ENSINO

O presente capítulo apresenta uma discussão sobre planejamento educacional, explicitando suas definições e tipos, para que possamos compreender dentre as variadas tipologias, o planejamento de ensino. Ademais, ressalta-se a sua importância para a prática docente e elenca os elementos que o compõe. Por fim, traz uma breve problematização sobre qual tipo de planejamento seria necessário e pertinente para a conjuntura das turmas multisseriadas.

2.1 O Planejamento na Educação: definição e tipos

O ato de planejar é uma atividade exclusivamente humana. Apenas os humanos, sujeitos racionais são capazes de planejar suas atividades antes de executá-las. De acordo com Menegolla & Sant'Ana (2010), o planejar acompanhou o homem desde a sua trajetória histórica. Os seres humanos sempre planejaram as suas ações ao longo de suas vidas. Diante disso, o planejamento constitui-se em uma exigência específica do ser humano. Assim sendo, o planejar configura-se em uma ação histórica.

Nessa perspectiva, evidencia-se que o planejamento existe desde o princípio das civilizações históricas. No Brasil, o planejamento surge primeiramente no setor econômico. Segundo Mesquita & Coelho (2008), é na segunda metade do século XX, que o planejamento voltado para o desenvolvimento econômico emerge no país, seguindo uma tendência totalmente capitalista. Vale salientar que durante este período o planejamento destinava-se apenas as ações voltadas à economia brasileira. Planejava-se com o intuito de avançar no setor econômico, nos meios de produção e na obtenção dos lucros, ou seja, um planejamento extremamente capitalista. Destarte, percebe-se que neste momento histórico, ainda não havia o planejamento voltado às atividades educacionais.

Nesse sentido, o planejamento emerge fora do âmbito educacional, possuindo uma total ligação com o mundo produtivo. Tem como ênfase a I e II Revolução Industrial, e também estar relacionado ao surgimento da Ciência da Administração. Apenas mais tarde, é que este passa a ser integrado ao setor educacional. Isso acontece, em virtude do seu avanço por todos os setores sociais, que acabou por provocar um impacto por causa da sua utilização na União Soviética como planificação da economia. Perante isso, a escola não permanece isenta a esse movimento (VASCONCELLOS, 2012).

Diante do avanço do planejamento na esfera econômica, a escola passa a incorporá-lo. Mesquita & Coelho, afirma que essa incorporação acontece quando se tem a necessidade de adequá-la, mais organicamente, ao modo de produção capitalista. Deste modo, a partir dessa necessidade, é que:

Com a diversificação das atividades produtivas, decorrente do crescimento da economia brasileira, resultado da produção industrial e da dependência financeira do capital estrangeiro, faz-se necessária uma concepção de planejamento para orientar as ações governamentais no país. Em meio às mudanças econômicas e sociais observadas neste momento histórico, o mercado de trabalho passa a exigir mão-de-obra qualificada. Para suprir as demandas do setor, o governo amplia o acesso escolar, estendendo-o às camadas populares e redimensiona a função social da escola: formar para suprir as carências produtivas do capital (MESQUITA; COELHO, 2008, p.164).

À escola enquanto uma instituição de ensino é atribuída a função de qualificar os indivíduos para o mercado de trabalho. Uma mão-de-obra especializada, que servisse totalmente aos interesses do capital. Diante disso, o ensino era planejado de acordo com estes interesses, atendendo aos objetivos capitalistas com vistas ao aumento da produção e, conseqüentemente, dos lucros. É mediante a este cenário, que o planejamento, herdando os preceitos capitalistas, é incorporado à área da educação no nosso país. Assim, segue assumindo percepções distintas ao longo dos tempos.

Devido às concepções de planejamento que vão se delineando historicamente, o presente termo, possui inúmeras definições. Cada autor conceitua-o partir de sua perspectiva. No sentido amplo do termo:

Entende-se por planejamento um processo de previsão necessidades e racionalização de emprego dos meios materiais e dos recursos humanos disponíveis a fim de alcançar objetivos concretos em prazos determinados e em etapas definidas a partir do conhecimento e avaliação científica da situação original (MARTINEZ; OLIVEIRA, *apud* MENEGOLLA; SANT'ANNA, 2012, p. 16).

De acordo com os referidos autores, esta configura-se em uma definição ampla do termo; não se trata de um tipo de planejamento específico tal como: planejamento econômico, educacional, industrial etc. Tal definição engloba os diversos tipos de planejamento (MENEGOLLA; SANT'ANNA, 2012). Deste modo, não podemos tomar a presente definição apenas para o planejamento no contexto educacional, foco de estudo deste trabalho, mas sim, entendê-la como uma definição vasta acerca do referido termo, ou do que venha a ser o processo de planejar.

Ainda na perspectiva de que o planejamento abarca inúmeros campos sociais, não apenas o educacional, o mesmo pode ser compreendido como:

[...] o processo que exige organização, sistematização, previsão, decisão e outros aspectos na pretensão de garantir a eficiência e eficácia de uma ação, quer seja em um nível micro, quer seja no nível macro. O processo de planejamento está inserido em vários setores da vida social: planejamento urbano, planejamento econômico, planejamento habitacional, planejamento familiar, entre outros (LEAL, 2005, p.1).

Inicialmente, a autora refere-se também a uma concepção ampla de planejamento. No entanto, ao referir-se a área da educação, destaca que “do ponto de vista educacional, o planejamento é um ato político-pedagógico porque revela intenções e a intencionalidade, expõe o que se deseja realizar e o que se pretende atingir” (LEAL, 2005 p.1). Deste modo, evidencia-se que o planejamento pode ser tomado como um refletir das atividades que se pretende desenvolver, explicitando os principais objetivos a serem alcançados.

Diante dessas definições, compreende-se que planejamento constitui-se de suma relevância, principalmente no âmbito educacional. Este é essencial para o desenvolvimento das atividades pedagógicas, uma vez que visa o aprimoramento e o bom desenvolvimento das mesmas. É a partir do ato de planejar que os educadores organizam o processo de ensino e aprendizagem, analisam criticamente as suas práticas cotidianas e refletem sobre o processo de tomada de decisões. Portanto,

A atividade de planejar é atividade intrínseca à educação por suas características básicas de evitar o imprevisto, prever o futuro, de estabelecer caminhos que podem nortear mais apropriadamente a execução da ação educativa, especialmente quando garantida a socialização do ato de planejar, que deve prever o acompanhamento e a avaliação da própria ação (PADILHA, 2006, p. 45).

Nessa perspectiva, o autor nos revela a relevância que o planejamento assume na esfera educacional, evidenciando que este deve ser concebido como uma atividade inerente a esse contexto. Planejar as atividades educativas assevera, a todo o corpo escolar em si, não apenas aos docentes, o essencial desenvolvimento das suas ações.

Partindo desse pressuposto, o planejamento pode ser compreendido como:

[..] um processo de equilíbrio entre meios e fins, entre recursos e objetivos, na busca de melhoria do funcionamento do sistema

educacional. Como processo, o planejamento não corre em um momento do ano, mas a cada dia, a realidade educacional é dinâmica. Os problemas, as reivindicações não têm hora nem lugar para se manifestarem. Assim decide-se a cada dia, a cada hora (SOBRINHO, *apud* PADILHA, 2006, p. 30).

Diante das definições postas para o referido termo, é indiscutível a sua importância no âmbito da educação. Devido a essa relevância, o planejamento possui tipologias diferenciadas, se manifestando em categorias distintas, tipos variados, e características diversas. O Quadro 2, a seguir, apresenta uma sistematização das categorias, níveis e tipos de planejamento.

Quadro 2- Categorias e tipos de planejamento

Categorias	Tipos	Características
Níveis	1- Global ou de conjunto 2- Por setores 3- Regional 4- Local	Para todo o sistema Graus do sistema escolar Por divisões geográficas Por escola
Enquanto processo	1- Técnico 2- Político 3- Administrativo 4- Sistêmico ou Estratégico 5- Tático	Por utilizar metodologia de análise, previsão, programação e avaliação. Por permitir a tomada de decisão. Por coordenar as atividades administrativas. Visão total do sistema educacional; sentido amplo: (recursos X oportunidades). Abrange todos os projetos e ações detalhadas e subordina-se ao Planejamento Estratégico
Quanto aos prazos	1-Curto Prazo 2-Médio Prazo 3- Longo Prazo	1 a 2 anos 2 a 5 anos 5 a 15 anos
Enquanto método	1- Demanda 2- Mão-de-obra 3 - Custo e benefício	Com base nas demandas individuais da educação. Com base nas necessidades do mercado, voltado para o desenvolvimento do país. Com base nos recursos disponíveis visando maiores benefícios.

Fonte: Padilha (2006), p. 57.

A partir do quadro anterior, observar-se que planejamento apresenta tipos e definições distintas, abrangendo desde o nível micro ao nível máximo. Assim, torna-se impossível mencionarmos os vários e distintos processos de planejar no sistema educacional. No entanto, algumas tipologias se destacam: *Planejamento Educacional*, *Planejamento Escolar*, *Planejamento Curricular* e *Planejamento de Ensino*, tendo em vista que este último decorre dos anteriores.

Planejamento educacional

É, antes de tudo, aplicar à própria educação aquilo que os verdadeiros educadores se esforçam por inculcar a seus alunos: uma abordagem racional e científica dos problemas. Tal abordagem supõe a determinação dos objetivos e dos recursos disponíveis, a análise das conseqüências que advirão das diversas atuações possíveis, a escolha entre essas possibilidades, a determinação de metas específicas a atingir em prazos bem definidos e, finalmente, o desenvolvimento dos meios mais eficazes para implantar a política escolhida. Assim concebido, o planejamento educacional significa bem mais que a elaboração de um projeto contínuo que engloba uma série de operações interdependentes” (UNESCO, 1968, *apud* MENEGOLLA & SANT’ ANNA, 2012, p. 31).

Este tipo de planejamento tem grande relevância. Também é denominado como Planejamento do Sistema de Educação. “É de maior abrangência [...]. Incorpora e reflete as grandes políticas educacionais. Enfrenta os problemas de atendimento à demanda, alocação e gerenciamento de recursos, etc. (VASCONCELLOS, 2012, p. 95).

Planejamento escolar

É uma tarefa docente que inclui tanto a previsão das atividades didáticas em termos da sua organização e coordenação em face dos objetivos propostos, quanto a sua revisão e adequação no decorrer do processo de ensino. (LIBÂNEO, 2013, p. 245).

O planejamento escolar auxilia na organização da instituição e na definição das propostas pedagógicas. É a ação “global”, pois define as ações a serem desenvolvidas na escola.

Planejamento curricular

É o processo de tomada de decisões sobre a dinâmica da ação escolar. É a previsão sistemática e ordenada de toda a vida escolar do aluno. É instrumento que orienta a educação, como processo dinâmico e integrado de todos os elementos que interagem para a consecução dos objetivos tanto os do aluno, como os da escola. (MENEGOLLA & SANT'ANNA, 2010, p. 50).

Esta tipologia de planejamento está relacionada ao currículo da escola. Enfatiza as disciplinas e os conteúdos que serão trabalhados com os alunos durante o ano letivo.

Planejamento de ensino

O planejamento de ensino é o processo que envolve a atuação concreta dos educadores no cotidiano do seu trabalho pedagógico, envolvendo todas as suas ações e situações, o tempo todo, envolvendo a permanente interação entre os educadores e entre os próprios educandos (FUSARI, 1989, p 46).

O planejamento de ensino é fundamental para a prática pedagógica, tendo em vista que se constitui como orientador da prática docente, visa o bom desempenho do processo de ensino-aprendizagem e auxilia o professor na reflexão da sua prática cotidiana. Deste modo, envolve os alunos e o professor como aponta o referido autor. De acordo com Menegolla (2014), dele decorre o plano de disciplina, o plano de unidade, o plano de aula, dentre outros tipos de atividades ou experiências de ensino.

Ademais, tipos de planejamentos perpassam o contexto educacional, todos de suma importância. Vale ressaltar que é essencial que o planejamento, seja realizado coletivamente, tendo em vista que o êxito das atividades institucionais depende da participação de todos os membros que a constitui.

Todas as definições, embora pensadas por autores distintos interligam-se. Percebe-se que, o conceito de planejamento perpassa por várias esferas, desde a social até a educacional. Todos os sujeitos necessitam planejar suas ações e refletirem sobre elas, para que venham obter êxito nas suas práticas cotidianas e no desenvolvimento das suas atividades. Assim, estudiosos revelam que as definições acerca deste termo, interligam-se, concebendo-o como um “processo de reflexão”. Nesse sentido, “planejar é antecipar mentalmente uma ação a ser realizada e agir de acordo com o previsto. Planejar não é,

pois apenas algo que se faz antes de agir, mas é também agir em função daquilo que se pensou” (VASCONCELLOS, 2012, p. 79).

Planejamento ou plano?

Quando falamos em planejamento na conjuntura educacional, uma série de termos é associada a este: plano, programa, projeto etc. O planejamento tem sido bastante associado ao plano. Entretanto, plano e planejamento não possui o mesmo significado. Diante desse dilema, entende-se que se faz necessário uma breve distinção entre ambos os termos.

Embora sejam termos parecidos e utilizados pelos professores com muita frequência de forma semelhante, planejamento e plano não possui o mesmo significado. Fusari (1989), assegura que ambos não podem ser tomados como sinônimos, pois, na definição deste autor:

[...] o planejamento do ensino é o processo que envolve "a atuação concreta dos educadores no cotidiano do seu trabalho pedagógico, envolvendo todas as suas ações e situações, o tempo todo, envolvendo a permanente interação entre os educadores e entre os próprios educandos" (FUSARI, 1989, p. 10).

O plano de ensino é um momento de documentação do processo educacional escolar como um todo. Plano de ensino é, pois, um documento elaborado pelo(s) docente(s), contendo a(s) sua(s) proposta(s) de trabalho, numa área e/ou disciplina específica (FUSARI, 1989, p.46).

Diante disso, ainda que ambos possuam certa interligação, plano e planejamento são termos distintos, pois enquanto o planejamento pode ser considerado um processo, o plano deve ser entendido como o registro deste processo. Deste modo, o plano de ensino deve refletir o processo de planejamento como um todo, onde aparecem os objetivos educacionais que o professores buscam alcançar [...] (FUSARI, *apud* PADILHA, 2006, p.38).

2.2 Planejamento de ensino: importância e elementos

O ensino precisa ser planejado a partir de uma concepção de educação. Partindo do pressuposto que há diversas e distintas concepções, existe variadas formas de planejá-lo. A maneira pela qual o ensino será planejado, irá depender do enfoque que lhes será dado, ou seja, a partir da concepção de ensino que os professores assumem.

O ensino pode ser considerado,

Como um processo que facilita a transformação do pensamento, das atitudes e dos comportamentos do alunos (as), provocando a comparação de suas aquisições mais ou menos espontâneas em sua vida cotidiana com as preposições das disciplinas científicas, artísticas e especulativas, e também estimulando sua experimentação na realidade (GOMEZ,1998, p.70).

Assim, o ensino é compreendido como uma ação transformadora. Por meio do conhecimento adquirido, os sujeitos podem transformar a realidade que encontra-se inseridos. O professor como mediador do conhecimento deve intervir no processo de ensino. Não obstante, para intervir no ensino, conseqüentemente planejá-lo como afirma a própria autora, o docente necessita obrigatoriamente conhecer a realidade do aluno.

Gomes (1998), aponta quatros enfoques distintos, que segundo ela, dominaram significativamente o ensino, na teoria e na prática: o ensino como transmissão cultural; o ensino como treinamento de habilidades; o ensino como fomento de desenvolvimento natural; o ensino como produção de mudanças conceituais. A seguir, explicitamos cada um destes enfoques.

O Ensino como transmissão cultural. Nesse enfoque, entende-se que o conhecimento constitui-se em produção humana ao longo da sua história, portanto pode ser conservado e acumulado, para ser transmitido a novas gerações. Tal conhecimento se tornou complexo, sendo organizado em teorias explicativas ocasionando-se em espacialização disciplinar. Nesse viés, o conhecimento considerado válido é o encontrados nas disciplinas científicas, de artes e filosóficas. Destarte, a função da escola é transmitir o conhecimento disciplinar. Esse enfoque predominou e ainda predomina nas instituições, por meio de práticas tradicionais de ensino. Segundo a autora, a problemática deste enfoque acentua-se na diferenciação de natureza do conhecimento elaborado, no qual o foco consiste nas disciplinas, o conhecimento que os alunos desenvolve é

insuficiente para interpretar e enfrentar os desafios que vivencia cotidianamente. O conhecimento aqui não é utilizado por isso é esquecido.

O Ensino como treinamento de habilidades. Esse enfoque, segundo a autora, centra-se no desenvolvimento de habilidades e treinamento de capacidades formais, desde as mais simples como escrita, leitura e cálculo, às mais complexas tais como: planejamento, reflexão, avaliação e soluções de problemas. A crítica a tal enfoque refere-se a necessidade de está vinculando essa formação de capacidades aos conteúdos e ao contexto cultural, uma vez que os alunos desenvolvem habilidades dentro do seu contexto cultural. Deste modo, o desenvolvimento de habilidades fora deste contexto, faz-se difícil, tornando-se desmotivador.

O ensino como fomento do desenvolvimento natural. Tal enfoque, segundo Gomez, ainda não é passível de uma ampla reflexão na prática docente. Não obstante, convém considerá-lo, uma vez que penetra o pensamento de muitos docentes em diferentes países. Sua origem, encontra-se na teoria de Rousseau sobre a relevância das disposições naturais que o indivíduo possuem para aprendizagem. O ensino no âmbito escolar e fora dela deve facilitar meios e recursos para o crescimento sendo dirigido por suas próprias regras. Consiste na pedagogia da não-intervenção. A fragilidade deste enfoque consiste ao seu caráter idealista, pois deixar a criança crescer em uma sociedade dividida em classes sociais sem intervenção. Crescer espontaneamente seria reforçar as desigualdades já existentes.

O ensino como produção de mudanças conceituais. A autora salienta que neste enfoque a aprendizagem é um processo de transformação que está para além de acumulação de conteúdo. Esta perspectiva aborda as preposições de Sócrates, Piaget e os neo-piagetianos. O aluno é considerado um ser ativo que processa e assimila a informação. O professor um integrador do processo dialético, no qual as crenças e pensamentos são transformados. No entanto, para provocar esta transformação o professor deve conhecer o estado de desenvolvimento dos alunos. A problemática deste enfoque refere-se quando demasia o desenvolvimento das capacidades formais, esquecendo a relevância dos conteúdos culturais.

A autora apresenta quatro enfoques distintos no que tange ao ensino, conseqüentemente ao processo de planejá-lo. Menciona algumas problemáticas referentes a estes, as quais se fazem pertinentes, haja vista que as fragilidades presente em cada um desses enfoques não assegura um processo de ensino e aprendizagem significativo. Ao planejar o ensino, o contexto dos sujeitos devem ser considerados. Sendo assim, qualquer

ação educativa precisa levar em conta as particularidades do seu público e em alguns destes enfoques isso não acontece.

Na perspectiva de ensino por transmissão, percebe-se que os conhecimentos acumulados historicamente, transmitidos pela escola não fazem parte da realidade dos alunos. Os mesmos não conseguem fazer relação destes com a sua vida cotidiana, sendo assim não vêem sentido nestes conhecimentos para sua convivência com o mundo. No que tange ao treinamento de habilidades, também pode-se perceber a distância existente entre os conteúdos trabalhados nas escolas e a realidade dos alunos. Nesse viés, questiona-se acerca de como associar estes conteúdos a realidade cultural. Ademais, entende-se que este enfoque possui uma concepção tecnicista, cujo foco consiste em treinar as habilidades instituídas no processo de ensino-aprendizagem. Diante disso, compreende-se que os enfoques dados ao ensino no âmbito escolar fazem com que os professores planejem de forma diversificada e desvinculada da realidade dos alunos.

Ainda no âmbito de como se deve ocorrer o planejamento de ensino, Faria (1987), enfatiza que este necessita decorrer essencialmente de teorias de ensino. Nesse sentido, o autor apresenta quatro teorias, das quais o planejamento de ensino é decorrente, sendo que cada uma delas, possui uma forma distinta de planejar. É o que veremos a seguir.

Teoria de ensino não-diretivo. Essa teoria, de acordo com o autor, advoga um ensino-não diretivo. É centrado na Pedagogia de Carl Rogers, grande pensador dessa teoria, terapeuta, que transfere as técnicas da terapia à Educação. Nessa perspectiva, o ensino deve ser centrado no aluno e o professor constitui-se em um mero facilitador da aprendizagem.

A Teoria de ensino não-diretivo tem as seguintes etapas de planejamento segundo Faria (1987):

- a) *Descrição geral das peculiaridades dos alunos.* Estes dados devem ser divididos em dois grupos que explicitem: em um primeiro grupo, números de alunos, sexo e faixa de idade; e em um segundo grupo, o nível sócio-econômico, motivações e interesses predominantes, atitudes e preconceitos;
- b) *Especificação.* Deve ser especificado o curso, disciplina, unidades de estudo e tempo abrangidos por esta. Além dos conteúdos em linhas gerais. Segundo o autor, neste item, faz-se necessário especificar os conteúdos que devem ser necessariamente pelos alunos e os que podem ser aprendidos, haja vista que em caso destes últimos (os que podem), os alunos têm a liberdade de escolher

- se desejam aprender ou não. Não obstante, é preciso realizar um acordo com o professor para com os conteúdos que serão utilizados para a avaliação;
- c) *Especificação dos objetivos do curso.* Neste item, faz-se necessário especificar os objetivos em forma geral e flexível e em níveis mais específicos de acordo com os níveis de conteúdo;
- d) *Elaboração de um instrumento de contrato.* Este contrato precisa conter: nome e série do aluno; data aproximada da entrega dos trabalhos; o nível de trabalho escolhido pelo aluno, contendo os objetivos e tópicos de conteúdo; instruções para que os alunos façam uma avaliação da sua produção, de acordo com o nível escolhido e os objetivos estabelecidos em seu contrato de trabalho;
- e) *Preparação de um instrumento de avaliação, destinados a verificar se os objetivos propostos no contrato foram atingidos;*
- f) *Seleção de recursos facilitadores da aprendizagem significativa.* Tais recursos refere-se a: livros, artigos, mapas, gravações etc. Recursos humanos (pessoas que podem contribuir para o conhecimento dos alunos);
- g) *Organização de instruções sobre estratégias que poderão facilitar a aprendizagem.* Aqui necessita adotar alguns procedimentos:
- Indique os dias das aulas expositivas, demonstrações ou apresentação de filmes, uma vez que os alunos não são obrigados a assistir essas atividades;
 - Prepare guias de estudo com instruções para as várias leituras;
 - Explique que os alunos podem trabalhar no seu ritmo próprio, individualmente ou em grupo, mas explicitando que a avaliação será individual;
 - Especifique os dias e horários de entrevistas individuais ou em pequenos grupos, com o monitor ou professor responsável.

Teoria de ensino libertário. Essa teoria é centrada no pensamento freireano, cujo foco consiste numa teoria voltada ao pensamento humano. A educação constitui-se em um meio para a conscientização crítica do ser humano. O ensino centraliza-se na Pedagogia do Oprimido. O planejamento de acordo com Faria nesta teoria, visa o desenvolvimento de atividades educativas que favoreça o desenvolvimento dessa conscientização, com vistas a libertação do oprimido. Sendo assim, no processo de

planejamento, o conteúdo constitui-se no eixo essencial, uma vez que é este conteúdo, que vai lhes permitir a emancipação.

Segundo Faria (1987), a teoria do ensino libertário tem as seguintes etapas do planejamento:

- a) *Coleta de dados sobre as condições existenciais da clientela escolar e seus traços sócio-culturais.* Estes dados devem ser coletados em dois grupos, devendo ser selecionados de acordo com a temática a ser estudada. O primeiro grupo diz respeito a informações acerca das condições existenciais, que são as condições relacionadas ao tempo e espaço e o segundo grupo refere-se as informações acerca do meio geográfico mais distantes trazidas pelo veículos de massa;
- b) *Procure discernir formas de opressão típicas da clientela para a qual o planejamento é realizado.* Essas opressões refere-se a obstáculos sociais e econômicos que impede a pessoa de “ser mais”;
- c) *Seleção de conteúdos sistematizados.* Os conteúdos devem ser selecionados de acordo com a natureza da disciplina e devem ser trabalhados em unidades de estudo;
- d) *Elaboração de objetivos de aprendizagem das unidades.* Os objetivos devem ser propostos aos alunos com suas respectivas justificativas, havendo um diálogo sobre a aceitação dos mesmos;
- e) *Descrição de como será feita a avaliação.* A avaliação deve ser construída a partir dos objetivos propostos e aceitos. Para cada objetivo deve ser formulado: itens de avaliação formativa sobre a os conteúdos, enfatizando a verificação dos conceitos -chaves, questões de auto-avaliação que pode ser respondidas individualmente ou grupalmente;
- f) *Seleção dos suportes materiais a serem utilizados no ensino.* Deverão ser selecionados livros, textos de especialistas, pessoas a serem entrevistadas, ambientes a serem visitados, gravuras, slides, etc;
- g) *Explicita com flexibilidade as fases de cada unidade.* Estas fases deve ser explicitada em sequência temporal:
 - 1º apresentação do material codificado;
 - 2º formulação de problemas (por quê?);
 - 3º estudo de conteúdos sistematizados, investigados e coletados;
 - 4º avaliação dos níveis de conhecimentos.

Teoria de ensino por descoberta. É uma teoria ampla pois engloba várias teorias de ensino por descoberta. Teve disseminação na década de 1960. Suas propostas é fundamentada na psicologia cognitiva. Advoga que a aprendizagem deve se dar por descoberta, sendo que no processo de ensino aprendizagem o professor e o aluno matem uma relação de mútua colaboração.

As etapas do planejamento na Teoria de ensino por descoberta, segundo Faria (1987) são as seguintes:

Primeira etapa:

- a) *Refere-se a um curso totalmente baseado no método de investigação por descoberta.* Sugere-se que, inicialmente, defina-se o problema central do curso a ser ministrado. A partir desse problema, procure delinear problemas menores, decorrentes do “problema” central, que corresponderão cada um deles a uma unidade de ensino;
- b) *Cada unidade de estudo é desenvolvida a partir de um problema particular, sem ligação com o problema central.* Sugere-se: organize o conteúdo do curso em unidades de ensino e, a partir da análise de cada unidade, defina o “problema” de cada uma delas;

Segunda etapa:

- c) *Selecione materiais e recursos gerais de aprendizagem.* O ponto de partida será o conteúdo de ensino da unidade de estudo e as hipóteses levantadas em salas de aula relativas à situação-problema. Os recursos e materiais, não são apenas levados a sala de aula e disponíveis na escolas, mas sim os encontrados fora dela: bibliotecas ou discotecas, exposições de artes, de produtos agrícolas industriais, etc, programas de rádio televisão, vídeos, especialistas que possam ser entrevistados, ambientes do meio a serem observados, etc;

Terceira etapa:

- d) *Prepare instrumentos de coleta e organização de dados.* Esses instrumentos devem ser compatíveis com as hipóteses levantadas pelos alunos. Podem ser instrumentos utilizados na pesquisa escolar, mas que são ferramentas de investigação científica simplificadas: roteiros para entrevistas, questionários

impressos, técnicas de observação e registro de dados. Procedimentos para documentação fotográfica ou filmada;

Quarta etapa:

- e) ***Organiza atividades de reflexão a respeito dos procedimentos utilizados e dos resultados obtidos.*** Essa atividade de reflexão não deve ser desenvolvida apenas após a apresentação dos trabalhos, mas também no desenrolar do processo. Algumas sugestões: utilizar debate aberto após a apresentação de trabalho individual ou em grupo sem inibir os alunos; solicitar auto-avaliação prévia as equipes antes da apresentação; estabelecer critérios de avaliação, etc.

Teoria de ensino personalizado. Essa teoria tem como foco um ensino individualizado e é também chamada de Sistema Keller de ensino. Tem sua fundamentação sob orientação behaviorista que tem como um dos principais criadores S. Keller, daí que emerge o nome desse sistema de ensino. A aprendizagem nessa perspectiva é baseada no condicionamento operante de Skinner.

Etapas do planejamento na Teoria de ensino personalizado, segundo Faria (1987).

Primeira etapa:

- a) ***Defina as características da clientela escolar para qual o curso será ministrado: traços da faixa etária, peculiaridades específicas, etc.*** A definição dessas características servirá de base para a elaboração das etapas seguintes, serão levadas em consideração pelo programador para elaborar os objetivos do curso, selecionar o conteúdo de aprendizagem, montar o sistema de avaliação, selecionar recursos didáticos etc.

Segunda etapa:

- b) ***Redija os objetivos gerais do curso. Depois, escreva os objetivos específicos de aprendizagem de cada unidade componente desse curso, sendo que os objetivos gerais do curso incorporam-se aos objetivos do currículo da escola. Quanto aos objetivos específicos podem se referir apenas às unidades de aprendizagem. Na perspectiva dos autores behavioristas, são sugeridos como componentes de um objetivo de aprendizagem: o comportamento que mostra se o objetivo foi atingido; as condições que esse comportamento deve ser apresentado e o critério mínimo de domínio aceitável.***

Terceira etapa:

- c) *Selecione tópicos de conteúdo do curso, sequenciando-os e subdividindo-os em pequenas unidades de aprendizagem.* Deve ser providenciada a colocação de unidades mais simples no início do curso, com vistas a facilitar o acesso do aluno ao sucesso. Portanto ao reforço positivo. Esta é uma regra simples que pode ser utilizada em qualquer tipo de curso, sendo este de sequência cumulativa ou não.

Quarta etapa:

- d) *Formule itens de avaliação para cada unidade de aprendizagem, mas de acordo com uma das hipóteses propostas.* O ponto de partida para a elaboração são os objetivos de aprendizagem de cada unidade, devendo ser formulado um ou mais itens de avaliação para cada objetivo. Estes itens devem ser formulados a partir das hipóteses de avaliação formativa ou avaliação somativa. A avaliação somativa é mais geral, inclui apenas uma amostra de cada unidade, se esta for a proposta desejada deve adotar o seguinte “comando”: “prepare testes de avaliação somativa para conjuntos de 4 a 6 unidades de aprendizagem, e um teste de final de curso. Apenas aspectos essenciais de cada unidade serão avaliados (amostra de cada unidade)”. No caso da avaliação formativa, deve-se atender ao seguinte comando: “prepare testes para cada unidade, utilizando esses testes, extraia dos mesmos os itens de avaliação que construirão o exame de final de curso. Portanto, cada unidade de aprendizagem estará representada, no exame final, por uma “amostra” da mesma”

Quinta etapa:

- e) *Selecione e /ou prepare material didático para cada unidade de aprendizagem. Tome como ponto de partida os tópicos de conteúdos já organizados e os objetivos específicos de cada unidade:* Esses materiais são de dois tipos: a) destinados a propiciar o aprendizado do conteúdo, os quais refere-se a capítulos de livros ou artigos de revistas, a copias datilografadas, xerocadas ou mimeografadas, fitas com mensagens de áudio ou audiovisual etc. b) refere-se aos materiais destinados a facilitar esse aprendizado: ao selecionar os tópicos do conteúdo, o programador já está prevendo dois tipos de materiais: livros, revistas etc, a serem utilizados. Nessa etapa a preocupação é que os materiais seja, ajustados as características da clientela e aos princípios de aprendizagem da teoria de aprendizagem de cada modelo.

f) *Prepare um guia de estudos para cada unidade de aprendizagem.*

Sexta etapa:

g) *Prepare atividades adicionais destinadas à motivação do aluno, como aulas expositivas e /ou demonstrações, podendo estas incluir projeções de filmes, entrevistas ou palestras de “experts” convidados:* Esse tipo de atividade não é considerada crucial para o ensino didático, por isso é considerada como periférica. Em geral não se exige presença obrigatória, nem avaliação dos elementos apresentados.

Sétima etapa:

h) *Elabore o mapa de progresso dos alunos nas várias unidades do curso.* Neste mapa deve ser especificado a data que cada teste for realizado);

i) *Elabore um guia de “Informações gerais” sobre o curso.* Este deve incluir pelo menos tais aspectos:

- Tipos de equipamentos e materiais que serão solicitados aos alunos; b
- Indicações de salas e outros ambientes de estudos que serão solicitados no curso;
- Dias e horários em que serão desenvolvidas as atividades e preleções e/ou demonstrações. É necessários especificar se há exigências e pré-requisitos;
- Formas de atendimento do professor e monitores, nas várias situações de estudos.

As teorias mencionadas acima, assumiram grande relevância para a prática escolar, bem como para o ato de planejar. Entretanto, devido à complexidade do sistema educacional, assim como, as novas demandas que vão emergindo nesse contexto, faz-se necessário novas formas de planejar o ensino, essencialmente no âmbito das classes multisseriadas que é marcado pela heterogeneidade e que demanda assim um ensino e um planejamento diferenciado. Diante do exposto, concepções distintas de planejamento de ensino podem ser adotadas no âmbito escolar. Isso decorre da concepção de educação, conseqüentemente de ensino que os docentes possuem. Nessa perspectiva, compreende-se que os docentes, necessitam conhecer a realidade de seus alunos, para então planejar o ensino, tendo em vista, a fundamental importância do planejamento de ensino para prática pedagógica.

O planejamento de ensino auxilia na reflexão e organização do processo de ensino e aprendizagem, portanto configura-se de suma importância ao âmbito educacional. “No caso do planejamento de ensino, uma previsão bem feita do que será realizado em classe, melhora muito o aprendizado dos alunos e aperfeiçoa prática pedagógica do professor” (KLOSOWSKI & REALI, 2008, p.4). Nesse sentido, salienta-se a relevância do planejamento para a prática docente. Os autores afirmam ainda, que o planejamento deve ser uma ferramenta eficaz utilizada pelos docentes, para que então possam fazer intervenções na aprendizagem dos seus alunos, ressaltando que se o professor tem realmente o intuito de fazer os alunos aprenderem, intervindo positivamente no ensino, seu compromisso é planejar, garantindo a qualidade e o cumprimento das suas atividades.

Ao realizar o planejamento, os docentes estão convictos do que irão ensinar, podendo a partir de sua ação, que foi planejada e refletida, contribuir de forma significativa na aprendizagem dos seus alunos, independentemente do nível de escolarização destes. Diante disso, o planejamento “envolve” não apenas os educadores, responsáveis pelo processo de planejar, uma vez que está configura-se em uma atividade específica do professor, mas como também os educandos sujeitos desse processo (LOPES, 1991).

Partindo deste pressuposto, ao planejar o ensino o contexto dos alunos deve ser levado em conta, ou seja, é preciso considerar a realidade social, cultural, e econômica, que estes sujeitos encontram-se inseridos. Nesse sentido, Lopes (1991) afirma que o planejamento de ensino deve constituir-se enquanto uma ação pedagógica essencial, um processo integrador entre a escola e o contexto social. Para a autora, o planejamento de ensino não pode ser compreendido de forma mecânica desvinculado das relações entre a escola e os seus indivíduos. Portanto, os conteúdos trabalhados na escola devem estar totalmente relacionado à experiência de vida destes indivíduos. Nesse sentido, o planejamento apenas terá sentido se partir do contexto dos educandos, pois a realidade dos sujeitos consiste na essência do processo de planejar o ensino.

Na perspectiva com que vem sendo desenvolvido, o planejamento assume uma finalidade, que segundo Gandin, (2013), consiste em alcançar a eficiência nas atividades, conseqüentemente no processo de ensino-aprendizagem. Finalidade e eficiência entendidos como execução perfeita na realização de uma atividade. Nesse viés, compreende-se mais uma vez a importância de planejar o ensino. Os planos, resultado do processo de planejamento, também constitui-se de fundamental importância para a prática docente. O referido autor, afirma que a elaboração dos planos são essenciais no processo

do planejamento, concebendo-o como meio que serve para tornar essa ação mais eficiente e eficaz. Um bom plano, orienta o professor no momento em que ele estiver ministrando sua aula e o auxilia na condução do seu processo de ensino.

Sacristán (1998), ao salientar a importância do planejamento, ressalta a utilidade que os planos têm para os professores, pelas seguintes razões:

- 1- Facilita o enriquecimento profissional, por ser uma atividade que é motivo de reflexão sobre a prática e um esquema guia flexível para uma atuação consciente dos professores. Os planos que são assumidos por eles orientam a ação, dando-se assim a possibilidade de tornar mais racional a prática, orientá-la a partir das ideias e a serviço de metas esclarecedoras;
- 2- Antes que se ponha em funcionamento uma atividade, um período de aula ou uma unidade didática, convém decidir suas características. Durante o andamento, quando se desenvolve o plano, podem se mudar detalhes e reorientar os processos, mas as linhas mestras ficam estabelecidas desde o começo. No planos dos professores determinam-se o cenário geral de sua atividade e de seus alunos, a distribuição de tempo dedicado a atividade e conteúdos, uma seleção e organização destes, os recursos de que lançará mão etc. São parâmetros da atividades que se decidem, implícita ou explicitamente, ao realizar o primeiro plano;
- 3- Os planos que os professores fazem são recursos para se aproximar progressivamente da prática concreta, das características de seus alunos e das condições do meio que trabalham. É uma atividade profissional em que os docentes devem por ideias, teorias, finalidades e experiência prática. O plano torna-se um momento privilegiado de potencial comunicação entre o pensamento e a teoria;
- 4- Os planos assumidos como esquemas flexíveis para atuar na prática proporcionam segurança ao professor;
- 5- Os planos dos professores obrigam, a busca prévia dos materiais mais adequados que docentes e alunos necessitarão. Quando o professor não necessita planejar é porque depende da experiência rotinizada ou de material tão excludente de outro, a ex do livro-texto;
- 6- Os planos do professor, discutidos e conhecidos pelos alunos são uma forma de comprometê-los na atividade, comunicar-lhes seu sentido, proporcionando-lhes uma lógica que não legitima pela simples autoridade docente, mas por seu

sentido. Como o roteiro resultante do planejamento é orientador da prática do professor e também do estudante;

- 7- Os planos que os professores fazem, se escrito e , se fosse possível seguidos de comentários próprios num diário de classes e observados por outros em sua realização, podem ser um bom recurso de comunicação integrada com outros companheiros, para transmitir e compartilhar experiência profissional (essencial para as classes multisseriadas);
- 8- Se os planos, as programações são antecipações da prática e não exigências burocráticas, são recursos para dar a conhecer o que se faz dentro das aulas e das escolas. Se depois de experimentados, sua realização é valorizada, serão um bom recurso para fazer uma avaliação dos processos educativos, tendo em vista a sua melhoria e busca de apoio, mais do que motivação de fiscalização.

Não obstante a relevância desse processo, tem-se evidenciado certo desprazer por parte dos docentes no que tange o ato de planejar o ensino. A maioria dos professores não gostam de planejar, demonstram claramente resistência e insatisfação com relação a esta prática. Isso decorre de vários aspectos, e é, frequentemente denunciado por teóricos que discutem a referida temática

O próprio Gandin (2013), salienta que essa insatisfação se dar devido ao fato de haver uma relação entre a elaboração de planos e seu arquivamento. Os planos são elaborados e arquivados apenas para cumprir as burocracias institucionais. Para o autor, é neste sentido que emerge a insatisfação dos professores com o ato de planejar.

Vasconcellos (2012), menciona que essa insatisfação acontece em virtude de uma falta de sentido para o planejamento. Segundo o autor, embora reconheçam a importância do planejamento, a grande maioria dos professores não gostam de planejar, devido a inúmeros fatores que perpassam o âmbito escolar. Os professores ressaltam várias aspectos a exemplo de que: não é possível planejar, devido a realidade que é muito dinâmica, devido à falta de condições para o planejamento, que do jeito que vem sendo feito o planejamento não funciona; que não é necessário planejar; dentre outros. Assim, o autor afirma que tem se concretizado uma situação de descrença sobre o planejamento.

Nessa mesma linha, Menegolla & Sant'Ana (2010), também denunciam esta descrença com relação ao planejamento. Os professores concebe-o como inútil e desnecessário. Isso acontece devido ao fato, dos docentes se sentirem pressionados a planejar. Assim sendo, planejam apenas para atender a burocracia da escola. Portanto, o ato de planejar tem se tornado um peso e uma angústia para os docentes.

Fusari (1989), salienta ainda, que a insatisfação por parte dos professores tem ocorrido devido à concepção mecânica e tecnicista que os mesmos possuem sobre o planejamento. O ato de planejar tem se resumido em uma atividade de preenchimento de formulário, configurando-se apenas em mais uma das várias tarefas burocrática que são desenvolvidas na escola.

Em suma, entende-se que a insatisfação e descrença com relação ao planejamento tem decorrido em virtude do pressionamento que os professores sofrem por parte do sistema escolar para a elaboração de planos. Este pressionamento faz com os professores elaborem sem fazer uma reflexão da sua prática. O preenchimento de formulários tem sido um grande vilão dos professores, por isso, muitos têm se questionado a prática de planejar no contexto escolar.

Destarte, este desprazer e descrença com o ato de planejar, tem feito com que os professor rejeitem essa ação tão essencial a prática docente. Nessa perspectiva, essa rejeição pode ser também resultado da falta de uma definição clara e objetiva da importância do planejamento para o contexto educacional (MENEGOLLA; SANT'ANA, 2010).

Embora, a insatisfação mencionada acima com o ato de planejar, faz-se necessário desmistificar tal concepção, uma vez que o planejamento de ensino constitui-se de suma relevância, além de configurar-se em um instrumento de orientação, reflexão e avaliação da prática docente. Assim, é preciso ressaltar que no momento de planejar faz-se preciso bastante cuidado, independentemente do tipo de planejamento ou de plano.

Elementos do planejamento de ensino

No processo de planejar o ensino alguns elementos precisam ser considerados. Os mais frequentes são: *Objetivos, conteúdos, metodologia, recursos didáticos e avaliação*. Dependendo do planejamento realizado, a exemplo do planejamento de curso, de aula ou de disciplina, haja vista que, estes fazem parte do processo de planejar o ensino, outros elementos são acrescentados. Vejamos a seguir:

De acordo com Sgnoreli (2010), o professor é responsável por coordenar o processo de ensino e aprendizagem. Portanto, precisa organizar todas as suas ações, deixando explícito as ações educativas que pretendem desenvolver. Neste sentido, o autor salienta que o planejamento de ensino deve explicitar alguns elementos, tais como:

- *As intenções educativas:* este aspecto revela os conteúdos e objetivos educativos, ou ainda as expectativas de aprendizagem;
- *Como esse ensino será orientado pelo professor:* refere-se às atividades de ensino e aprendizagem que o professor seleciona para cumprir as intenções educativas;
- *Como será a avaliação desse processo:* diz respeito ao fato como o professor avaliará o processo de ensino e aprendizagem, quais instrumentos e critérios serão utilizados para avaliar os alunos.

Diante disso, o autor define cada item presente nesse planejamento:

Conteúdo: É uma forma cultural, um tipo de conhecimento que a escola seleciona para ensinar a seus alunos. Informações, conceitos, métodos, técnicas, procedimentos, valores, atitudes e normas são tipos diferentes de conteúdo.

Objetivos: Os objetivos educativos do planejamento do ensino, também chamados objetivos didáticos ou específicos, ou ainda de expectativas de aprendizagem, definem o que os professores desejam que seus alunos aprendam sobre os conteúdos selecionados.

Organização das atividades: A principal função do conjunto articulado de atividades de ensino e aprendizagem que devem compor o Planejamento do Ensino é provocar nos alunos uma atividade mental construtiva em torno de conteúdo(s) previamente selecionado(s), no Projeto de Escola, no Planejamento do Ensino ou durante sua realização. Ao escolher uma atividade de ensino e aprendizagem para desenvolver com seus alunos, o professor precisa considerar principalmente a coerência entre suas intenções – explicitadas pelos conteúdos e objetivos – e as ações que vai propor a eles. Precisa também pensar em como aquela atividade irá se articular com a(s) anterior (es) e com a(s) seguinte(s).



Avaliação continuada: A avaliação continuada, ou mediadora da aprendizagem, indispensável no planejamento do ensino, é o instrumento por meio do qual o professor procura observar o desenvolvimento de seus alunos à medida que o processo de ensino e aprendizagem está em andamento. Essa observação tem por objetivo regular as atuações do professor, ou seja, dar a ele informações para que seja possível decidir se o que foi traçado no planejamento está correspondendo ao esperado ou não. Sendo que, no segundo caso, o professor precisa, então, refletir sobre o que deve mudar para que as aprendizagens esperadas comecem a se realizar ou melhorem. É importante frisar que essa avaliação não

tem por objetivo dar nota aos alunos, mas sim regular o processo de ensino e aprendizagem.

Na perspectiva de Lopes (1991), no que tange ao padrão de planejamento no âmbito escolar, os elementos considerados são: *os objetivos, conteúdo programático, os procedimentos de ensino, os recursos didáticos, a sistemática da avaliação da aprendizagem e a bibliografia* estudada no decorrer do processo. A autora salienta que este padrão é valorizado pelos docentes, no entanto possui uma perspectiva técnica, fragmentada e desarticulada do todo social. Assim, a mesma defende um planejamento de ensino, a partir de uma lógica crítica e transformadora de educação. Nesse sentido, ao planejar vários aspectos devem ser considerados, principalmente a realidade e o contexto sociocultural dos alunos, passando assim, a dar significação a estes elementos não considerando apenas os aspectos técnicos desse processo.

No âmbito do planejamento de aula, Vasconcellos (2012), destaca as dimensões e elementos desse processo, conforme o Quadro 3, a seguir.

Quadro 3: Dimensões do planejamento de aula, segundo Vasconcellos (2012).

DIMENSÃO	ELEMENTOS
Análise da Realidade	<ul style="list-style-type: none"> • Assunto • Necessidade
	
Projeção de Finalidades	<ul style="list-style-type: none"> • Objetivo
	
Formas de Mediação	<ul style="list-style-type: none"> • Metodologia • Tempo • Recursos • Avaliação • Tarefa • Observações

Fonte: Vasconcellos (2012, p.149).

Ao detalhar estes elementos, o referido autor define que:

- **Assunto:** refere-se a temática que será trabalhada em sala de aula;
- **Necessidade:** explicitação das necessidades percebidas no grupo e que justificam a proposta de ensino. Numa primeira elaboração, o professor pode entender que o

Objetivo já “incorpora” a necessidade; no entanto, o esforço para a elucidação é salutar em nome da clareza que vai ganhando (aproximações sucessivas);

- **Objetivo:** refere-se ao objetivo específico de ensino daquele assunto (uma vez que o geral já foi definido nas necessidades). Tem a ver com o sentido do ensino deste determinado conteúdo, para este grupo, neste momento (o que quero mesmo com este trabalho);
- **Conteúdo:** explicitação do conteúdo a ser trabalhado, pode ser mais ou menos detalhado, de acordo com o conhecimento do professor. Se já o conhece e trabalhou várias vezes basta uma referência para a memória, caso contrário, faz-se necessário que o assunto seja mais detalhado;
- **Metodologia:** explicitação dos procedimentos de ensino, técnicas, estratégias, a serem utilizadas no desenvolvimento dos assuntos; é o *caminho* concreto a ser trilhado;
- **Tempo:** previsão do tempo a ser empregado com esse assunto[...] a previsão do tempo revela também a prioridade dada a cada parte;
- **Recursos:** trata-se aos recursos que serão utilizados;
- **Avaliação:** explicitação como este trabalho estará sendo avaliado. Que estratégias o professor pode estar utilizando em sala de aula para acompanhar o processo de desenvolvimento e de construção do conhecimento do aluno. Deve haver uma ligação entre a avaliação e os outros elementos, a exemplo da metodologia. A avaliação oferece suporte para que o professor possa replanejar suas atividades.
- **Tarefa:** trata-se da identificação das atividades propostas a serem desenvolvidas fora da sala de aula, estas devem estar relacionada aos objetivos já trabalhados ou que serão trabalhados na sequência;
- **Observações:** refere-se ao registro das observações feitas pelo professor sobre o andamento do seu trabalho, fazendo uma reflexão desse processo.

No que tange ao processo de planejar o ensino, Veiga (2008), salienta que este precisa ultrapassar a concepção tecnicista. Isso pode ocorrer a partir de uma nova proposta de planejar o ensino, a qual a autora se refere como um projeto colaborativo de organização didática da aula. Nesse sentido, o referido projeto deve ser uma integração entre a instituição educativa e o contexto social. Para a mesma, organizar a aula em uma perspectiva colaborativa, faz-se necessário que professores e alunos realizem alguns questionamentos, tais como: Para quê? O quê? Como? Com quê? Como avaliar? Para

quem? Quem? Quando? Onde? a partir dos quais originarão os elementos estruturantes da organização da aula. Partindo deste pressuposto, Veiga traz os referidos elementos que estruturam a organização da aula:

- **Para quê:** refere-se as intencionalidades e suas relações com os objetivos educativos;
- **O quê:** diz respeito ao conteúdo cultural a ser trabalhado na aula;
- **Como:** está relacionado a metodologia como elemento de intervenção didática, ou seja, a metodologia que será adotada para ministrar o processo de ensino;
- **Com quê:** faz menção aos recursos didáticos, salientando quais os recursos serão utilizados neste processo;
- **Como avaliar:** corresponde avaliação formativa alternativa. Deve ser salientado a perspectiva e /ou concepção, instrumentos e critérios que devem ser utilizados;
- **Onde:** organização espacial da sala de aula;
- **Quando:** o tempo na organização da aula, que refere-se tanto ao tempo pedagógico como o tempo cronológico;
- **Com quem, para quem:** Os agentes da aula, refere-se a quem ministra e para quem a aula se destina, ou seja o público (professor –aluno).

Assim, os elementos que a autora considera neste processo são: objetivos, conteúdo, público, metodologia, recursos, avaliação, tempo e espaço.

Ao remeter-se ao processo de planejar o ensino, Menegolla & Sant’Ana (2014), enfatizam o plano curricular, ressaltando que este de explicitar os seguintes elementos: *objetivos geral e específicos; conteúdos; recursos humanos e materiais; procedimentos e avaliação*. Os autores salientam que ao elaborarmos um planejamento de uma disciplina, é fundamental seguirmos algumas estratégias para a realização da suas etapas, dentre estas:

- O conhecimento e análise da realidade dos alunos, dos professores, da escola e da comunidade;
- Definição dos objetivos dos alunos e dos professores em relação à disciplina;
- Delimitação dos conteúdos mais significativos para atingir todos os objetivos;
- Escolha dos melhores procedimentos e técnicas de ensino;
- Seleção dos possíveis e melhores recursos humanos e materiais;
- Estabelecimento dos melhores processos de avaliação, assim como melhores técnicas e instrumentos.

Diante do exposto, percebe-se que ao planejar alguns elementos precisam ser considerados. Estes devem fazer-se presentes, nos planos, seja de ensino, de disciplina, de aula ou de unidade. Devido a relevância do planejamento no processo de ensino, compreende-se que este não pode ser tomado como uma atividade mecânica, tecnicista e burocrática, as quais são arquivados para cumprir as exigências institucionais, como mencionado pelos teóricos citados anteriormente. É preciso compreendê-lo como um instrumento norteador da prática docente que contribui e auxilia no processo de ensino-aprendizagem, além de servir como instrumento de avaliação, uma vez que por meio deste os docentes podem estar avaliando sua prática em sala de aula, repensando suas metodologias de ensino, adotando as que mais contemplam os alunos. Sendo assim, faz-se de fundamental importância que os docentes compreendam a relevância do planejamento no âmbito escolar, uma vez que este possibilita o desenvolvimento de um trabalho diferenciado, tendo em vista que este “é um meio para se programar ações docentes, mas é também um momento de pesquisa e reflexão intimamente ligado à avaliação” (LIBÂNEO, 2013, p. 245).

2.3 Uma tipologia de planejamento de ensino: pedagogia de projetos, temas geradores e complexos temáticos.

O currículo educacional, juntamente com o processo de ensino e aprendizagem, pode ser planejado a partir de variadas e distintas maneiras. Propostas inovadoras de planejamento no que tange ao currículo e o ensino, têm emergido nos últimos tempos. A exemplo disso, temos a: *Pedagogia de projetos*, os *Temas geradores*, os *Complexos temáticos*, dentre outros. As propostas aqui em destaque, pressupõe a organização do ensino por meio de temas.

2.3.1 Pedagogia de Projetos

A Pedagogia de Projetos consiste em uma das novas e variadas formas de planejar o currículo e o processo de ensino e aprendizagem. Segundo Macedo (2013), é uma proposta inovadora que busca superar a lógica fragmentada e disciplinar instaurada no ensino tradicional historicamente. O cerne dessa proposta, configura-se em integrar os conhecimentos, pensando-os com as realidades contextualizadas, possibilitando que este conhecimento seja experienciado de maneira relacional e global.

Nesse sentido, percebe-se que a essencialidade do trabalho com projetos no âmbito escolar, refere-se à globalização do conhecimento. Para Hernandez e Ventura:

Essa modalidade de articulação dos conhecimentos escolares é uma forma de organizar a atividade de ensino e aprendizagem, que implica considerar que tais conhecimentos não se ordenam para sua compreensão de uma forma rígida, nem em função de algumas referências disciplinares preestabelecidas ou de uma homogeneização dos alunos. A função do projeto é favorecer a criação de estratégias de organização dos conhecimentos escolares em relação a: 1) o tratamento da informação, e 2) a relação entre os diferentes conteúdos em torno de problemas ou hipóteses que facilitam aos alunos a construção de seus conhecimentos, a transformação da informação procedente dos diferentes saberes disciplinares em conhecimento próprio (HERNÁNDEZ; VENTURA, 1998, p.61).

A organização do ensino por projetos considera as experiências vivenciadas pelos educandos, valorizando os seus saberes. Nessa perspectiva, propõe a superação do ensino mecanizado, extrapolando a disciplinarização e a concepção conteudista propagada na sala de aula, rompendo com o ensino tradicional e tecnicista que predomina historicamente.

Embora, a discussão sobre pedagogia de projetos seja inovadora, ela não é recente. De acordo com alguns teóricos, tem sua gênese no final do século XIX e início do século XX com Jonh Dewey. A pedagogia de projetos é uma concepção pedagógica distinta das demais concepções já existentes, haja vista que propõe uma ideia inovadora na organização do currículo.

Para Leite (1996), a pedagogia de projetos é uma discussão que está para além de uma técnica de ensino, refere-se a uma postura pedagógica. Visa à re- significação do espaço escolar, trazendo uma nova perspectiva do processo de ensino-aprendizagem, no qual o aprender deixa de ser o ato de memorizar e o ensinar o repasse de conteúdo. Diante disso, o conhecimento é construído em relação com o contexto dos sujeitos.

Nesse viés, compreende-se que para além de uma proposta pedagógica distinta, a pedagogia de projetos configura-se em um posicionamento político, uma vez que carrega consigo a intencionalidade de mudanças nas práticas pedagógicas. Visa uma formação diferenciada, na qual os alunos são parte integrantes desse processo, compreendidos como seres críticos e reflexivos. É uma nova perspectiva de ensino e aprendizagem, que se sobrepõe a concepção de projeto apenas como metodologia de ensino.

Para Abrantes apud Leite (1996), o trabalho com projeto tem algumas características fundamentais:

- O projeto é uma atividade intencional: portanto o envolvimento dos alunos é a peça-chave;
- Num projeto, a responsabilidade e a autonomia dos alunos são essenciais: sendo assim, os alunos são co-responsáveis pelo trabalho e escolhas ao desenvolver do projeto;
- A autenticidade é uma característica fundamental de um projeto: o problema a ser resolvido é relevante e configura-se de caráter real para os alunos, não sendo independente do seu contexto sociocultural, portanto não refere-se apenas a reprodução dos conteúdos;
- Um projeto envolve complexidade e resolução de problemas: o objetivo central do projeto é um problema uma fonte geradora de problemas que exige uma atividade uma solução;
- Um projeto percorre várias fases: escolha do objetivo central, formulação dos problemas, planejamento, execução, avaliação e divulgação dos trabalhos.

Nesse sentido, a autora salienta que:

A partir dessas características, podemos situar os projetos como uma proposta de intervenção pedagógica que “dá à atividade de aprender um sentido, novo, onde as necessidades de aprendizagem afloram nas tentativas de se resolver situações problemáticas. Um projeto gera situações de aprendizagem ao mesmo tempo reais e diversificadas. Possibilita, assim, que os educandos, ao decidirem, opinarem, debaterem, construam sua autonomia e seu compromisso com o social”, formando-se como sujeitos culturais (LEITE, 1996, p. 2).

Nesse viés, os projetos de trabalho, são de suma relevância, pois dão visibilidade ao conhecimento dos alunos, considerando seus conhecimentos prévios. Integra seus conhecimentos sociais e culturais com os escolares, possibilitando a construção da sua autonomia.

Mediante a isso, Saraiva (2004), salienta que os projetos constitui-se de suma importância, tendo em vista que permitem o trabalho coletivo, a socialização de saberes e a participação dos alunos nas atividades. Estimula a aprendizagem e o desempenho dos alunos, aumentando sua confiança. Destarte, compreende, os projetos de trabalho como umas das formas de re-significar o espaço da sala de aula, pois constitui-se em uma das situações didáticas que em mais favorecem a globalização do conhecimento

pelo indivíduo aprendiz. Em virtude disso, o autor enfatiza o PORQUÊ trabalhar com os projetos e não o COMO, compreendendo-os para além de artifícios metodológicos.

2.3.2 Temas Geradores

A organização do currículo e o planejamento de ensino por meio dos temas geradores têm sua gênese guiada a partir da perspectiva Freiriana. Freire, propõe uma pedagogia diferenciada, a qual tem por intuito, o desenvolvimento da consciência crítica dos sujeitos, a *Pedagogia do Oprimido*, que segundo ele, é:

[...] aquela que tem de ser forjada *com* ele e não *para* ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação da sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará (FREIRE, 2005, p. 34).

Esta pedagogia, busca a conscientização dos seres humanos com vista a sua libertação. Nesse sentido, a educação deve ser uma ato político e dialógico. Consequentemente, o processo de ensino e aprendizagem deve ser pautado no diálogo e na socialização de saberes entre os sujeitos. O educador deve problematizar a realidade do educando para que estes possam compreender e intervir na mesma. Assim, o diálogo, consiste na peça -chave do processo educativo.

O trabalho com os temas geradores, consiste em uma proposta de ensino diferenciada, que pode possibilitar aos educandos, compreender a sua realidade. Um tema gerador de acordo com o autor, é um universo mínimo temático, ou seja, uma temática significativa que deve ser trabalhada com o grupo, em uma perspectiva problematizadora permitindo-lhes avançar no nível de criticidade, acerca da sua e de outras realidades (FREIRE, 2005).

Diante disso, o trabalho com os temas geradores faz-se pertinente, uma vez que,

[...] Trabalhar com os temas geradores significa possibilitar a articulação do trabalho pedagógico com a realidade sociocultural das pessoas em aprendizagem curricular, seus interesses, com os conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade a que todos têm direito de acesso. Os temas vão mobilizar um clima de trabalho conjunto e de cooperação à medida que os conhecimentos vão sendo coletivamente construídos, ao mesmo tempo em que são respeitados os interesses individuais e os ritmos diversificados de aprendizagem (MACEDO, 2013, p.102).

Os temas podem ser propostos pelos alunos e professores, uma vez que não há uma relação de autoritarismo entre ambos. O educando é entendido com um ser ativo, que faz parte do processo educador como um mediador, que auxilia na construção do conhecimento. Os temas geradores, devem fazer parte do contexto dos sujeitos, e assim como na pedagogia de projetos, deve-se superar a fragmentação do conhecimento. Nesse viés, é possível trabalhar com os temas geradores no âmbito escolar, independentemente do nível de escolarização dos alunos.

Considerando que, todo processo de ensino e aprendizagem deve ocorrer a partir da conjuntura dos envolvidos, faz-se necessário que o planejamento na perspectiva dos temas geradores, parta da realidade dos sujeitos e das suas situações existenciais, respeitando as suas experiências de vida e particularidades com vista a sua conscientização. Assim, no que tange ao planejamento das atividades deve” Incluir um processo pedagógico multirreferencial, na medida em que são necessárias para esse trabalho múltiplas fontes de informação, vindas de dentro e de fora da instituição formadora” (MACEDO, 2013, p.103).

Portanto, ao planejar o ensino, os conteúdos devem escolhidos pelos alunos e professores, pois de acordo com Freire (2005), não é possível trazer um conteúdo já pronto. Faz-se necessário um processo de investigação acerca dos mesmos. É preciso fazer uma investigação temática, sendo que estes temas devem obrigatoriamente fazer parte da realidade destes sujeitos. Nesse viés, o referido autor propõe que a investigação dos temas geradores, se dê, a partir de algumas fases, salientando algumas das etapas que se fazem presentes neste processo. Ressalta ainda, que esta investigação não pode se dar de forma mecanizada e que necessariamente precisa ter uma metodologia dialógica. Vejamos a seguir, as fases destacadas por Freire:

1ª fase: A investigação do universo vocabular. Esta fase de acordo com o autor, refere-se a investigação do universo vocabular e a o estuda da realidade. Antes que se inicie o processo de investigação faz-se necessário que se delimite a área em que se vai trabalhar. É preciso dialogar com o público, encontrar sujeitos que sejam auxiliares no processo investigativo. Faz necessário ainda, que se esclareça ao público o “porquê, o como e para quê” da investigação. Ainda nesta etapa, Freire salienta que é preciso que os investigadores em conjunto com a equipe auxiliar realize visitas e observações na localidade, para que estão programe os conteúdos a serem desenvolvidos na ação educativa. Em cada visita os investigadores devem elaborar breves relatórios para serem discutidos e avaliados durante os seminários de socialização. Não obstante, salienta que

esta fase ainda não se faz suficiente para estruturar os conteúdos, é apenas uma *fase de aproximação*.

2ª fase: A apreensão das contradições. Freire salienta que esta tem início quando a partir dos dados recolhidos, chega-se a apreensão do conjunto de contradições ou situações-limites. Em equipe, os investigadores vão escolher tais situações para serem codificadas, estas por sua vez devem ser obrigatoriamente representadas por situações cotidianas dos indivíduos. As codificações⁶ preparadas devem ser estudadas pelas equipas interdisciplinares, de todos os ângulos possíveis nelas contidos.

3ª fase: A descodificação nos círculos de investigação. De acordo com Freire esta fase tem início após a preparação das codificações. Inicia-se então, de forma dialógica o processo de descodificação, nos círculos de investigação temática.

Na medida em que operacionalizam estes círculos, com a descodificação do material elaborado na etapa anterior, vão sendo gravadas as discussões que serão, no que se segue, analisadas pela equipe interdisciplinar. Nas reuniões de análises deste material, devem estar presentes os auxiliares de investigação, representantes do povo, e alguns participantes dos “círculos de investigação” (FREIRE, 2005, p.130).

Ademais, o autor salienta ainda que se faz necessário nestas reuniões de descodificações, a presença de um psicólogo e um sociólogo, cuja tarefa consiste no registro das reações significativas ou insignificativas dos descodificadores. Assim, cabe ao investigador desafiar os participantes dos círculos de investigação, problematizar a situação existencial, fazendo com que os mesmos “extrojetem”, sentimentos acerca de si e do mundo que em outras situações distintas dessa não aconteceriam.

4ª fase: O estudo sistematizado. Inicia-se após o término das decodificações nos círculos de investigação, com os estudos sistematizados das temáticas achadas. São ouvidas as gravações feitas das decodificações e estuda-se as anotações realizadas pelo psicólogo e sociólogo como descrita na etapa anterior. A partir daí que vão emergindo os temas seja de forma implícita ou explícita, partindo das afirmações feitas nos círculos de investigação. Os temas por sua vez devem ser classificados em um quadro das ciências, no entanto sem departamentos estanques. Isso significa, que haja a classificação das ciências, mas sem, estar preso a determinadas ciências. Esta deve perpassar por várias ciências sem se restringir apenas a uma. Após a delimitação da temática, cada especialista

⁶ De acordo com Freire, as codificações são representações por meio de ilustrações seja em desenhos, imagens ou fotografias de um aspecto da realidade dos sujeitos, de uma situação existencial.

deve apresentar um projeto de “redução” do seu tema. Em seguida deve-se realizar a próxima etapa que constitui-se na codificação, na qual escolhe-se o melhor meio de comunicação⁷ do tema já reduzido. O próximo passo configura-se na confecção do material: fotografias, *slides*, fim *strips*, cartazes, textos de leitura etc.

Diante do exposto, percebe-se a relevância do trabalho com os temas geradores. Entretanto, entende-se que ao desenvolver este trabalho é preciso que haja, todo um aparato que contemple a realidade dos sujeitos inseridos neste processo, por isso a investigação temática. Assim, o trabalhar com temas geradores tem uma perspectiva política e emancipadora. Possibilita um desenvolvimento da criticidade fazendo com que os sujeitos possam fazer uma leitura da realidade em que está inserida, uma leitura crítica de mundo. Diante disso, para trabalhar com os temas geradores em sala de aula, é de fundamental importância que os educadores conheçam a realidade dos educandos, problematize-a, para que estes possam compreendê-la, conseqüentemente intervir na mesma de forma significativa. Os temas só tem significância se estiver em consonância com a realidade dos sujeitos, assim as disciplinas não constitui-se o foco deste processo de ensino.

2.3.3 Complexo Temático

Os complexos temáticos ou sistemas de complexos constituem-se em mais uma das formas de organizar o currículo, conseqüentemente de planejar o ensino por meio dos temas. Tem como mentor, Pistrak que propõe a organização do ensino por complexos na escola soviética, em sua obra *Fundamento da escola do trabalho*. Essa é uma proposta que tem relação com os temas gerados de Paulo Freire, mencionado anteriormente. Segundo o autor, o trabalho realizado com a ajuda dos complexos é erroneamente denominado método do complexo. Não obstante, o mesmo afirma que “seria mais exato falar de método experimental ou de organização do programa de ensino segundo os complexos” (PISTRAK, 2011, p .107). Nesse viés, os complexos não devem constituir em um método ou uma técnica de ensino, mas em uma proposta diferenciada de organizar os processos educativos.

⁷ O autor sugere que pode se usar o canal visual, pictórico ou fotográfico ou o canal auditivo, ou ainda uma multiplicidade de canais para desenvolver essa comunicação. Com relação aos primeiros canais vai depender da matéria a ser codificada e dos indivíduos a quem se dirige, ou seja, se este possui ou não experiência com a leitura.

As ideias de Pistrak eram de ordem marxista, entendendo que o ensino deveria basear-se no método dialético. Nesse sentido, os complexos temáticos constituíram-se em uma das formas de utilizar esse método na escola, com o intuito de transformar a realidade. Nessa perspectiva,

Daí deriva a necessidade de organizar as disciplinas do programa em complexos, na medida em que este é o único sistema que garante uma compreensão da realidade atual de acordo com o método dialético. A partir dessa compreensão, o sistema do complexo deixa de ser para nós simplesmente uma boa técnica de ensino, para ser um sistema de organização do programa justificado pelos objetivos da escola (PISTRAK, 2011, p.109).

No que tange as questões de ordem prática e metodológica dos complexos, o autor propõe que primeiramente faça-se a escolha do objeto de complexo (tema do complexo); segundo, defina-se a forma de estudar cada tema de complexo; em terceiro lugar, defina-se a organização do ensino segundo o sistema dos complexos; e por fim, defina a organização do trabalho das crianças para o estudo dos temas.

Da seleção de temas do complexo. Assim como nas outras formas de organização do currículo e planejamento de ensino, por meio de temas, a seleção dos mesmos não pode ser aleatória. Portanto,

A seleção do tema deve ser determinada unicamente pelas tendências do *esquema de programa oficial*. Cada complexo proposto aos alunos não deve ser algo de fortuito, nem um fenômeno ou um objeto insignificante (seja qual for, num dado momento, a importância propriamente escolar deste objeto), mas, ao contrário, um fenômeno de grande importância de alto valor, enquanto meio de desenvolvimento da compreensão das crianças sobre a realidade atual (PISTRAK, 2011, p.110).

Nesse viés, o tema selecionado deve ter significância para os alunos, um tema que faça sentido com a sua realidade, pois “o complexo deve ser importante, antes de tudo, do ponto de vista social, devendo servir para compreender a realidade” (PISTRAK, 2011, p.111). Para o autor, o critério de seleção dos temas tem um cunho mais social que pedagógico, haja vista que o autor propõe uma educação revolucionária com vistas a transformação social. Ainda no que diz respeito a seleção dos temas, Pistrak salienta que estes devem estar relacionados entre si, numa linha sucessivamente. Os temas não podem ser trabalhados isoladamente. Devem ser escolhidos de acordo com os objetivos da escola.

Da forma de estudar cada tema de complexo. Pistrak salienta que há duas maneiras de analisar cada complexo, seja como um assunto preciso, delimitado, ou como um assunto principal encadeado de relações múltiplas a toda uma série de fenômenos. Isso implica que o estudo do complexo pode se dar de forma relacionada.

Da organização do ensino segundo o sistema de complexo. A organização do ensino por meio do sistema de complexo, se faz de suma relevância, uma vez que segundo Pistrak, é esse sistema, o único considerado justo que possibilitará o estudo e seleção das disciplinas a partir da perspectiva marxista defendida pelo autor. Metodologicamente, o ensino segundo o sistema de complexos, pode ser organizado da seguinte maneira:

[..] no começo do ano, para um determinado grupo, prevê-se uma série(1-2-3) de temas numa determinada ordem. O coletivo do corpo docente analisa as características essenciais de cada complexo, definindo as tarefas fundamentais de cada disciplina; cada especialista recebe diretivas de ordem geral para compor o programa de seu trabalho. Com base nas diretivas, cada disciplina (tratada separadamente pelo professor interessado ou pela Comissão de Metodologia) elabora um plano de trabalho mais ou menos detalhado. O professor deve obedecer duas diretrizes; em primeiro lugar, deve discernir o que um dado complexo exige de forma essencial de sua especialidade para que a ideia fundamental do complexo possa ser compreendida (e é por isso que cada professor deve ser, numa certa medida, sociólogo e marxista), e o que ele poderá fazer num *grupo dado*, com uma dada quantidade de alunos, enfrentando um dado desenvolvimento intelectual. Em segundo lugar, deverá imaginar em geral com agrupar da maneira mais fácil, do ponto de vista do método, suas disciplinas (PISTRAK, 2011, p.119).

Nesse sentido, compreende-se que a organização do ensino por meio dos complexos demanda um planejamento minucioso. O autor salienta que os complexos devem ser elaborados no coletivo. Aponta ainda que, as poucas experiências com complexos, faz com que nem todas as disciplinas sejam incorporadas no complexos. Não obstante, ressalta que o interessante seria que todas integrasse-o. Assim, algumas disciplinas podem evadir-se dos complexos, tais como: a música, cultura física, as línguas estrangeiras em parte, e outras necessariamente deve integrá-lo como as dos grupos, ciências naturais e matemática, sociologia e língua materna etc. (PISTRAK, 2011).

Da organização do trabalho das crianças para o estudo dos temas.

De acordo com Pistrak, a organização das disciplinas por meio dos complexos só fará sentido se for compreendida pelos alunos, ou seja, a organização do ensino através dos complexos só será efetiva se houver a real compreensão por parte dos alunos, é

fundamental que as crianças tomem consciência do trabalho com os complexos, e ao seu fim compreenda o tema, nada adianta se apenas o professor compreender o processo. Isso se faz relevante pois, o “sistema de complexo tem por objetivo treinar a criança na análise da realidade atual através do método dialético; e isso só pode ser conseguido na medida em que ela assimile o método na prática, compreendendo o sentido do seu trabalho (PISTRAK, 2011, p.122). Ademais, o autor salienta que as crianças devem participar da elaboração dos planos.

Nesse viés, a organização do ensino por meio do sistema de complexos, propõe uma nova perspectiva de organizar o ensino e a escola, cujo foco consiste na compreensão da realidade dos sujeitos. Sendo assim, as disciplinas escolares deve levar esses sujeitos a tal compreensão e conseqüentemente deve estar de acordo com seu contexto. Constitui-se em um desafio, assim como, outras formas de organização do ensino que se contrapõe as práticas hegemônicas de educação. Diante disso, o planejamento nessa perspectiva deve ter um cunho revolucionário, com vistas a transformação social.

As tipologias apontadas acima, configuram-se em novas formas de planejar o currículo e o processo de ensino-aprendizagem. Para além das tipologias, explicitadas ainda há outras formas de planejar e organizar o currículo, dentre as quais podemos destacar: o currículo por *Módulos Aprendizagem*, por *Ciclos de Formação*, por *Problematizações* etc. Macedo (2013), menciona que essa organização é chamada de competências, cujo foco constitui-se na desconstrução dos processos formativos e na crítica a fragmentação e disciplinarização dos currículos. No que tange ao planejamento, tais autores afirmam que estas formas de organizações permitem a flexibilização deste processo e favorecem a interdisciplinaridade. Aqui a aprendizagem não acontece de forma linear, disciplinar ou conteúdista, pois os conteúdos passam a fazerem sentido a realidades o sujeitos.

A interdisciplinaridade, por meio da integração do conhecimento tem se constituído em uma nova forma de organizar o currículo. No âmbito das classes multisseriadas, estas propostas configurar-se-ia de suma relevância, tendo em vista que, haveria a superação do ensino fragmentado e a transgressão da lógica urbanocêntrica e seriada que predomina neste contexto. Assim, as propostas de organizar e planejar o ensino, nessas perspectivas, se fazem significativa no âmbito das classes multisseriadas, pois além da interdisciplinaridade, possibilitam metodologias diversificadas,

flexibilidade de tempo, além de que os temas propostos podem partir da realidade dos sujeitos camponeses.

2.4 Que planejamento é necessário para as turmas multisseriadas?

Como mencionado no capítulo anterior, o planejamento tem se constituído em uma das diversas dificuldades enfrentadas pelos docentes que atuam em classes multisseriadas. Uma prática angustiante, que tem contribuído para limitar o trabalho docente. Isso acontece, em virtude de que o planejamento é seriado, segue o paradigma urbano de ensino, não considerando a heterogeneidade existente neste contexto. Nesse sentido, faz-se necessário um planejamento que condiga com tal realidade.

O planejamento no âmbito da multissérie precisa contribuir no avanço cognitivo dos alunos, no desenvolvimento de sua criticidade, contribuindo assim, para uma aprendizagem significativa. Faz-se preciso, um planejamento interdisciplinar, sem fragmentação do ensino. Assim, ao planejar o ensino, o professor deve utilizar-se de táticas diferenciadas que contribuam para o avanço e a aprendizagem dos seus alunos. Pode utilizar-se de táticas tais como: a grupalização, a tutoria entre iguais, dentre outras, estratégias que potencializam o aprendizado dos alunos. É preciso levar em conta no momento de elaboração do planejamento todo o contexto da sala de aula, inclusive a organização do espaço, uma vez que esta organização vai possibilitar o trabalho coletivo. Entretanto, para que isso aconteça, os professores precisam ter autonomia para planejar. Sem restrições, a exemplo, das políticas de controle e racionalização do trabalho docente que se faz presente nessa conjuntura.

Metodologicamente faz-se necessário, um planejamento distinto dos que já existem no âmbito das classes multisseriadas. O planejamento por meios das formas citadas no item anterior: *Pedagogia de projetos*, dos *Temas geradores* e dos *Complexos temáticos*, podem contribuir para isso, uma vez que possibilita a interdisciplinaridade, a flexibilização do tempo, contempla realidade dos educandos, os diversos níveis de aprendizagens presentes na sala de aula, a heterogeneidade e demais aspectos que perpassa essa conjuntura. O planejamento por tema, como propõe essas tipologias, apresentam atividades diversificadas contemplando a diversidade das classes multisseriadas.

Assim, para que uma nova forma de planejar o ensino no âmbito das classes multisseriadas se concretize, faz-se necessário uma organização diferenciada das escolas

que possuem essa configuração. Uma nova perspectiva de currículo e de ensino. Um nova concepção de escola e de educação, um novo Projeto político pedagógico que seja pensado, elaborado e executado pelos sujeitos do campo, ou seja, uma educação contra-hegemônica.

CAPITULO 3:
OS CAMINHOS DA PESQUISA

No presente capítulo, nos propusemos a descrever os caminhos metodológicos da pesquisa. Para tanto, trazemos uma breve contextualização do município que foi desenvolvida a mesma, o *locus* da pesquisa e o desenho da investigação, explicitando ainda, o paradigma científico em que este trabalho se inseri, a abordagem e a tipologia de pesquisa adotada, bem como, os instrumentos de coleta de dados e os sujeitos investigados.

3.1 O Contexto da Pesquisa

A referida pesquisa foi desenvolvida no âmbito do município de Amargosa. O mesmo, encontra-se localizado geograficamente no Recôncavo Sul da Bahia, na zona de fronteira entre o litoral e o sertão. Encontra-se distante da capital baiana cerca de 235 km aproximadamente. Dados do (IBGE, 2010), apontam que o município de Amargosa possuía em 2010 uma população de 34.351.000, habitantes. Sendo que, 24.894 habitantes, cerca de 72% da população encontrava-se localizada na zona urbana e 9.460 habitantes na zona rural, aproximadamente 28% dessa população (SANTOS, 2015).

Figura 1- Localização geográfica do município de Amargosa no mapa da Bahia



Fonte: Wikipédia. https://pt.wikipedia.org/wiki/Amargosa#/media/File:Bahia_Municip_Amargosa.svg

No que tange aos seus aspectos econômicos, o município viveu seu apogeu com a cultura do café, introduzida nas últimas décadas do século XIX. O café era exportado até para a Europa. No início da década de 1960, a cultura do café entra em declínio, dando lugar a novas produções. O município então passa a investir na produção de gado. Deste momento em diante, Amargosa passa a investir na agricultura diversificada, tais como plantação de mandioca, o cultivo do cacau, da cana-de-açúcar para produção da cachaça etc. Atualmente, a economia do município gira em torno da agropecuária, agricultura e do comércio local.

No âmbito educacional, o município de Amargosa é atendido por escolas municipais, estaduais e particulares. No que tange as escolas localizadas no campo, estas são todas municipalizadas. Na sua grande maioria, são escolas de turmas multisseriadas que atende aos alunos oriundos e residentes do campo. Essas escolas atendem três modalidades de ensino: a Educação Infantil, o Ensino Fundamental I e a Educação de Jovens e Adultos, nível I. Ao concluir o último ano do Ensino Fundamental I (5º ano), os alunos precisam migrar para a cidade para continuar os estudos. Enfrentam diariamente vários desafios, trajetos perigosos e uma enorme distância a ser percorrida. A nível de ensino superior o município conta com o Centro de Formação de Professores que oferta cursos de Licenciaturas, inclusive um curso de Licenciatura em Educação do Campo, com habilitação em Ciências Agrárias.

Embora a Educação do Campo, ainda não tenha se firmado no município, tem se constituído referência no que tange essa discussão. Isto se dá, em virtude da presença da UFRB, através do CFP No município. O Centro de Formação de Professores tem voltado suas atenções à Educação do Campo, tencionando ainda mais esse debate.

Entretanto, apesar de todas as discussões, de dispor de Diretrizes para a Educação Básica do Campo, de uma Proposta Pedagógica para Educação do Campo elaborada recentemente, de estrutura no organograma órgão Municipal de Educação local, ainda prevalece no chão das escolas localizadas no campo, o protótipo de educação rural. Assim, nosso intuito com este trabalho, é instigar ainda mais, o debate sobre a Educação do Campo e das classes multisseriadas no referido município.

3.2 O *locus* da Pesquisa

O campo empírico desta pesquisa, constituiu-se em três escolas da Rede Municipal de ensino, que ficam localizadas no campo. A escolha das referidas escolas, justifica-se devido a sua inserção no Pibid Classes Multisseriadas. As escolas do município, são agrupadas em Núcleos Administrativos. Cada núcleo comporta em média de 04 a 06 escolas. As escolas são agrupadas de acordo com o grau de proximidade entre as comunidades que encontram-se situadas. Os núcleos dispõem de um Coordenador (a) Pedagógico, um Diretor (a) e um Projeto Político Pedagógico.

As escolas nas quais essa pesquisa foi desenvolvida, encontram-se situadas nos núcleos 03 e 06, sendo duas delas, no núcleo 06. São escolas que permanecem cercadas pelos grandes latifúndios existentes no município. As escolas do núcleo 06, encontram-se localizadas, à aproximadamente de 12 a 16 quilômetros da sede. Comportam em média 15 alunos, atendendo desde a Educação Infantil até o 5º ano do Ensino Fundamental I. Nesse sentido, além de serem multisseriadas, elas são também multi etapas, haja vista que englobam duas modalidades de educação: a Educação Infantil e o Ensino Fundamental I. Funcionam apenas no turno matutino. São escolas que dispõem de uma estrutura física conservada, reformadas recentemente. Entretanto, não dispõem de espaço físico suficiente. Este é bem restrito, tornando-se insuficiente para o momento de lazer dos alunos. Ademais, não oportuniza aos professores a organização diferenciada da sala de aula. Para além disso, ambas as escolas são gradeadas e cercadas por muros.

No que tange aos alunos, todos residem no campo. Dependem do transporte disponibilizado pela Secretaria de Educação do Município, que é o mesmo utilizado pelos professores, para chegarem até a escola. Na maioria das vezes chegam cansados, necessitando de apoio e incentivo. São provenientes de famílias carentes que não possuem renda complementar. Sendo assim, não possuem mecanismos para proporcionar meios de complementação escolar. Os pais são na grande maioria analfabetos ou analfabetos funcionais, pequenos agricultores (AMARGOSA, 2011). Portanto, sobrevivem da renda retirada do seu próprio trabalho, de programas sociais tais como o bolsa família e da aposentadoria de algum idoso que reside na mesma casa.

A escola situada no Núcleo 03 está localizada, a aproximadamente 8 quilômetros da sede. É de fácil acesso. Dispõe de uma estrutura física conservada e de espaço amplo. É também multisseriada e multi etapa, atende alunos da Educação Infantil ao 5º do Ensino

Fundamental I. Esta escola se aproximada das demais no que diz respeito a política de transporte escolar e aos aspectos socioeconômicos das comunidades. Contudo, se diferenciada das outras por diversos aspectos, dentre eles por ser de fácil acesso, estar localizada próximo à sede, por dispor de um vasto espaço, de variados recursos e materiais didáticos, etc.

3.3 O desenho da investigação

Neste trabalho, propusemo-nos a investigar o planejamento de ensino na conjuntura das classes multisseriadas. Neste sentido, a presente pesquisa buscou responder alguns questionamentos referentes ao ato de planejar nesse contexto, tais como: Como se dá o planejamento de ensino no âmbito das escolas multisseriadas? Que tipos ou modelos de instrumentos de planejamento pedagógico e de ensino são utilizados? Eles dão conta das especificidades da multissérie? Dentre outros.

Metodologicamente, ancoramo-nos na pesquisa de natureza básica, com enfoque na abordagem qualitativa. A pesquisa básica busca compreender como o fenômeno se manifesta, sem necessariamente intervir sobre ele. Nessa perspectiva, o fenômeno investigado configurou-se no planejamento de ensino, onde buscamos compreender como este acontece e se manifesta no âmbito da multissérie. Assim, recorreremos a abordagem qualitativa, tomando como instrumentos de coletas de dados, a entrevista semiestruturada, a observação participante e não participante e a análise documental.

3.4 O paradigma emergente e a pesquisa qualitativa

O conhecimento científico é construído ao longo dos tempos, por uma comunidade científica que baseia-se em métodos. Nesse sentido, a ciência é uma construção histórica, tida como uma prática social da humanidade (PESCE; ABREU, 2013). De tal modo, desde a antiguidade, já se fazia ciência. Contudo, é na modernidade que esta ganha ênfase na nossa sociedade.

A Ciência Moderna emerge a partir do século XVI, com uma grande revolução científica. A produção do conhecimento neste momento, constituía-se de forma global, e tinha um enorme rigor científico. Centrava-se na teoria positivista de Augusto Comte.

Metodologicamente baseava-se na quantificação e matematização do conhecimento, haja vista que “conhecer é quantificar”. Apenas as ciências naturais eram consideradas neste processo, só mais tarde, a partir do século XIX é que as ciências sociais emergentes são incorporadas (SANTOS, 1987). Deste modo, constituía-se assim, o Paradigma Moderno ou Dominante de conhecimento.

Nos pressupostos do paradigma dominante, havia apenas uma única forma de se produzir conhecimento, conseqüentemente esta era tida como verdade única. Com o decorrer dos séculos, em virtude dos novos acontecimentos, o referido paradigma começa a entrar em crise, como aponta o autor explicitado acima. A crise do paradigma dominante acaba por fazer emergir um novo paradigma de produção de conhecimento, o chamado Paradigma Emergente, que surge quando começa-se perceber que o paradigma dominante não estava dando conta de compreender os fenômenos sociais. Diante disso, o paradigma emergente traz uma nova concepção acerca do conhecimento científico, opondo-se totalmente ao paradigma moderno.

Partindo desse pressuposto, o presente trabalho ancora-se no paradigma emergente, haja vista que o modelo moderno de produção do conhecimento com seus pressupostos teóricos e metodológicos não dá conta de investigar e compreender os fenômenos educacionais. Sendo o planejamento de ensino, objeto de estudo deste trabalho, um fenômeno social e educacional, o paradigma dominante faz insuficiente para a realização de tal investigação. Este modelo de ciência não é satisfatório no que tange as questões educacionais, apontando a necessidade de um novo paradigma de ciência para a educação.

Moraes (1997), pontua essa busca incessante por um novo paradigma para a educação. A autora salienta, a busca por um novo modelo de ciência para a educação, capaz de gerar novos conhecimentos e novos ambientes de aprendizagens, no qual o ser humano possa ser compreendido em sua multidimensionalidade e que também possa-se considerar as diversas dimensões dos fenômenos educativos. Um novo paradigma que reconheça a interdependência entre os processos de pensamentos e de construção do conhecimento e que não separe o sujeito do mundo em que encontra-se inserido, pois o grande problema da educação encontra-se no modelo de ciência que prevalece no dado momento histórico e nas teorias de aprendizagens que influencia a prática pedagógica.

Partindo dessa prerrogativa, compreendemos que o paradigma moderno não daria conta desses aspectos, tendo em vista que a prática do professor é norteada por um modelo

de educação e de escola. Ademais, recorremos ao paradigma emergente, também chamado de inovador, pois este possui uma visão da totalidade e busca superar a reprodução do conhecimento em detrimento da produção do conhecimento, ou seja, optamos por este paradigma porque traz aspectos essenciais para o âmbito da educação. Apresenta uma nova visão de mundo, holística ou sistêmica, a superação da reprodução do conhecimento e compreende o ensino como pesquisa, dando lugar a produção do conhecimento (BEHRENS, 2011).

É com o advento do paradigma emergente que surge a pesquisa qualitativa, abordagem que norteia este trabalho. O conhecimento científico é produzido baseando-se em paradigmas e em determinadas abordagens de pesquisa. Nesse viés, salientamos a nossa opção pela a abordagem qualitativa.

Assim como o paradigma emergente, a abordagem qualitativa é recente no âmbito das pesquisas acadêmicas, principalmente na área educacional.

A abordagem qualitativa de pesquisa tem suas raízes no final do século XIX quando os cientistas sociais começaram a indagar se o método de investigação das ciências físicas e naturais, que por sua vez se fundamentava numa perspectiva positivista de conhecimento, deverá continuar servindo como modelo para o estudo dos fenômenos humanos e sociais (ANDRÉ,1995, p.16).

Nesse viés, o surgimento da pesquisa qualitativa insurge com o paradigma emergente, que vem se opor ao positivismo presente nas pesquisas científicas, percebendo que este não dá mais conta de estudar a complexidade dos fenômenos sociais (SANTOS, 1987).

Diante disso, compreende-se que é em meio a esse contexto de insuficiência do positivismo que emerge a pesquisa qualitativa. Estudiosos revelam que essa abordagem de pesquisa, ganha ênfase na esfera educacional a partir da década de 80, e que vem sendo utilizada para compreender e investigar os fenômenos educacionais. A abordagem qualitativa proporciona ao pesquisador uma investigação minuciosa do fenômeno, em seu “ambiente natural” possibilitando uma estreita relação entre o sujeito e o seu objeto de estudo, permitindo compreender o “como” e o “porquê” esse fenômeno acontece. Sendo assim, a pesquisa qualitativa ancora-se nos pressupostos teóricos e metodológicos da fenomenologia. (ANDRÉ, 1995).

A pesquisa qualitativa tem suas próprias características, que segundo Bogdan e Biklen (1994), são cinco:

- Na investigação qualitativa, a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal;
- A investigação qualitativa é descritiva;
- Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos;
- Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva;
- O significado é de suma importância vital na abordagem qualitativa.

Os autores apresentam tais características. No entanto, salientam que nem toda investigação denominada qualitativa, faz uso de todas elas. Alguns estudos, podem apresentar a falta de uma ou mais dessas características. Assim, compreende-se que, não é apenas as características que definem uma pesquisa como qualitativa. Há um série de fatores que influenciam nessa definição, principalmente o rigor metodológico.

Nesse sentido, André (2013) menciona que no âmbito das abordagens qualitativas, o que estabelece o rigor metodológico não é apenas a atribuição de um nome para a pesquisa, mas sim, a explicitação dos passos seguidos. É preciso uma descrição clara e minuciosa dos caminhos percorridos pelo pesquisador para alcançar os objetivos propostos, justificando a escolha de cada opção, revelando assim o rigor científico do trabalho e a postura ética do pesquisador.

Diante do exposto acerca da pesquisa qualitativa, salientamos a nossa opção pela referida abordagem. Pensando na “complexidade” da educação, essencialmente do processo de ensino e aprendizagem, compreende-se que outras abordagens de pesquisa, não daria conta da compreensão e investigação dos fenômenos educacionais, a exemplo do planejamento de ensino, objeto de estudo deste trabalho. Nesse sentido, recorreremos a abordagem qualitativa para realizar a presente investigação, uma vez que esta, tem dado maior enfoque ao campo educacional e ao “cotidiano escolar”, como aponta Ludke e André (1986). Sendo o planejamento de ensino um fenômeno intrínseco a educação, faz-se imprescindível a abordagem qualitativa para a compreensão do mesmo. Ademais, é a pesquisa qualitativa que permiti o contato direto do pesquisador com o fenômeno e o ambiente investigado (BOGDAN; BILKLEN 1994).

Justificamos ainda a nossa escolha pela abordagem qualitativa devido ao fato da mesma ter um olhar atento e “sensível” no que se refere aos sujeitos investigados, explicitando certa preocupação com os mesmos, considerando-os no processo de

produção de conhecimento, ou seja, a pesquisa qualitativa tem um olhar mais subjetivo. Para além disso, outra abordagem (quantitativa, quali-quanti) não daria conta de explicar e compreender o planejamento de ensino, haja vista que este não pode ser quantificado.

3.5 O tipo de pesquisa

No âmbito da abordagem qualitativa há distintas possibilidades de se realizar uma pesquisa, ou seja, de se investigar um fenômeno. Chizzotti (2003), afirma que a pesquisa qualitativa, é um campo transdisciplinar que abrange as ciências sociais e humanas e que assume uma multiplicidade de paradigmas e de métodos investigativos no estudo de um dado fenômeno. Sendo assim, cada vez mais, pesquisadores têm se debruçado sobre o método qualitativo para a realização de suas pesquisas. Nesse sentido, recorreremos ao Estudo de Casos Múltiplos como tipologia de pesquisa, este decorre do Estudo de caso.

Segundo Ludke & André, o estudo de caso ´configura-se no “estudo de *um* caso”, este caso pode ser simples ou complexo e abstrato. Para a autora “O caso é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar dos estudos. O caso pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem interesse próprio, singular” (LUDKE, ANDRÉ, 1986, p.17). Assim como, a abordagem qualitativa, o estudo de caso tem sido bastante utilizado no âmbito educacional e tem contribuído significativamente nas problemáticas referentes a essa conjuntura. Nesse sentido, sendo o planejamento um aspecto de suma relevância para o âmbito educacional, o estudo de caso nesse sentido pode contribuir nas discussões sobre a elaboração do planejamento no âmbito das classes multisseriadas. O estudo de caso são utilizados em várias áreas de conhecimento, e cada vez mais tem ganhado espaço na educação.

Para Mazzotti (2006), os estudos de casos mais corriqueiros são os que enfatizam uma única unidade, seja, um indivíduo, uma instituição, um programa, ou ainda um evento. Já os estudos de casos múltiplos, modalidade de pesquisa, tomada neste trabalho, caracteriza-se pela condução de diversos estudos concomitantemente: vários indivíduos, várias instituições etc. Levando em conta esta premissa, recorreremos ao estudo de casos múltiplos para investigar como se dar o planejamento de ensino nas classes multisseriadas, buscando compreender como e porque ele acontece, considerando que

devido aos entraves que perpassam essa conjuntura como discutido no I capítulo da presente monografia, este se faz um fenômeno singular de extrema complexidade.

Este trabalho aproxima-se de um estudo de casos múltiplos, tendo em vista que o caso em questão, planejamento de ensino nas classes multisseriadas foi investigado em três instituições, com três sujeitos, pois “quando os investigadores estudam dois ou mais assuntos, ambientes, ou bases de dados, realizam estudo de caso múltiplos (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.97).

3.6 Os instrumentos de coletas de dados

Para a realização desta investigação, utilizamos como instrumentos de recolha de dados a observação, a entrevista e a análise documental. Estes são instrumentos que podem ser utilizados comitadamente, e que tem sido utilizados frequentemente nas pesquisas educacionais, de cunho qualitativo, como aponta André (2005), Bogdan & Biklen (1994), Ludke & André (1986) dentre outros.

3.6.1 Observação

A observação consiste em um dos instrumentos utilizados para a coleta de dados. Neste trabalho, foi utilizada como instrumento principal, que em consonância com os demais, permitiu ao investigador realizar uma análise aprofundada do objeto de estudo em questão, o planejamento de ensino.

A observação:

[...] é uma técnica de coleta de dados para conseguir informações e utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. Não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se desejam estudar (MARCONI; LAKATOS, 2007, p.192).

De acordo com as referidas autoras, a observação apresenta vantagens e limitações. Deste modo, precisa ser utilizada juntamente com outras técnicas de pesquisa. Outros autores que discutem metodologia científica, bem como, pesquisa no âmbito da

educação, mencionam ainda que, a observação pode ser utilizada em consonância também com a análise documental.

Assim como as demais técnicas de pesquisa, a observação varia de acordo com as circunstâncias. Marconi & Lakatos traz essa variação:

- Quanto ao meio utilizado: Observação não estruturada (assistemática) X Observação estruturada (sistemática);
- Quanto a participação do observador: Observação não-participante X Observação participante;
- Quanto ao número de observações: Observação individual X Observação em equipe;
- Quanto ao lugar onde se realiza: Observação efetuada na vida real (trabalho de Campo) X Observação efetuada em laboratório.

Diante das variações existente no campo da observação, neste trabalho, fizemos uso da observação sistemática no que tange ao meio utilizado. Quanto ao papel do observador, recorreremos as duas variações participante e não- participante. No que diz respeito ao número de observações, esta foi realizada no âmbito individual, e quanto ao lugar onde se realiza, a mesma foi efetuada na vida real, ou seja, como trabalho de campo.

A observação, é de acordo com Ludke & André (1986), um instrumento válido e fidedigno de investigação, mas para que isso aconteça, a mesma precisa ser sistematizada e planejada. Planejar no sentido de decidir com antecedência “o que e como observar”. Nesse sentido, antes da investigação, faz-se necessário um planejamento rigoroso acerca do que vai ser, e como vai ser, observado durante o processo investigativo. O pesquisador não pode sobre hipótese alguma ir a campo sem saber o que vai e como vai observar. Daí a relevância da observação sistemática no âmbito dessa investigação, uma vez que esta, nos permite realizar um planejamento dos aspectos a ser observados durante a fase de recolha de dados. Fazendo uso desse tipo de observação, o investigador pode ir a campo com um roteiro pré estabelecido, atentando-se aos aspectos que serão observados no que tange ao fenômeno investigado.

A observação participante é tida como aquela em que o observador se unifica ao grupo pesquisado, ou seja, participa das atividades que este grupo realiza. Marconi & Lakatos (2007), mencionam que a observação participante constitui-se na participação real do investigador com o grupo investigado. O pesquisador se integra ao grupo ficando

bem próximo deste, confundindo-se até mesmo com um dos membros do grupo, podendo vivenciar as mesmas experiências do grupo. Já a observação não - participante, como próprio nome diz é a observação em que o observador não participa das atividades desenvolvidas pelo grupo. “[...] o pesquisador toma contato com a comunidade, grupo ou realidade estudada, mas sem integrar-se a ela: permanece de fora” (MARCONI; LAKATOS, 2007, p. 195).

No âmbito da observação participante, o papel do observador também varia. Bogdan & Biklen (1994), salientam que os investigadores podem desempenhar uma gama diferenciada de papéis na observação, desde o *Observador Completo*, o qual não se envolve em nenhuma atividade desenvolvida na instituição até o observador que se envolve completamente nas atividades desenvolvidas no espaço investigado. Quanto ao papel desempenhado pelo investigador na observação participante deste trabalho, foi o de participante observador sendo que, o papel do observador enquanto participante, é revelar ao grupo desde o início da pesquisa, os seus objetivos e sua identidade, uma vez que nesta posição reveladora, o pesquisador poderá ter acesso a uma gama diversada de informações, podendo ser estas informações até mesmo confidenciais. Embora, o pesquisador deverá entrar em consenso com o grupo acerca do que deve ser publicado da pesquisa (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

Ainda no âmbito das variações da observação, evidencia-se que as formas de registro deste instrumento também é variável. Ludke & André (1986), ressaltam que existem variadas maneiras de registrar as observações, tais como: anotações escritas, registro por meio de filmes, slides fotografias etc. De acordo com ambas, não há regras quanto a realização destes registros, o que há, é algumas sugestões práticas, a exemplo do quando fazer essas anotações, como fazer e onde serão feitas estas observações. Partindo dessa prerrogativa, utilizamos o diário de campo para registrar as observações, o qual tem se constituído em um dos instrumentos utilizados por inúmeros pesquisadores para fazer os registros das observações. Neste, realizamos uma descrição dos eventos ocorridos no lócus da observação, o qual proporcionou ao investigador uma análise aprofundada do fenômeno observado.

Diante do exposto, justificamos nossa escolha pelo referido instrumento, devido ao fato deste, nos permitir uma compreensão do cotidiano escolar. Ademais, devido ao fornecimento de dados essenciais para a referida pesquisa. Para além disso, recorreremos a observação tendo em vista que esta permitiu a coleta de dados em situações que outras

técnicas não daria conta (LUDKE; ANDRÉ, 1986). Nessa perspectiva, a observação se torna um instrumento valioso no processo de coleta de dados, permitindo ao investigador uma compreensão mais clara do fenômeno investigado.

Assim sendo, a observação participante foi desenvolvida no contexto de uma sala de aula focalizando a prática pedagógica de um professor. Vale salientar que inicialmente, realizamos a observação com os três docentes, com intuito de observar, analisar e compreender a prática pedagógica de docentes de classes multisseriadas, buscando elucidar se estes fazem uso do planejamento elaborado, se o flexibiliza, se o segue à risca, como desenvolvem a aula, como organiza a sala de aula, como o executa, dentre outros aspectos. Em determinado momento, houve a intensificação das observações apenas em uma sala de aula, focalizando a prática pedagógica de um dos docentes em questão.

A observação não-participante foi realizada em encontros gerais de educação da rede municipal, a exemplo da Jornada Pedagógica, Encontros de Formação e demais encontros que abordavam questões referentes ao planejamento, ou que tenha interface com a referida temática. A observação foi realizada nestes encontros, devido ao fato do município estar no início de uma nova gestão, apresentando recentemente sua nova proposta educacional, conseqüentemente o planejamento de ensino. De tal modo, objetivamos averiguar se houve modificações no âmbito de planejar o ensino no contexto das classes multisseriadas, se existe transformações (im) relevantes a esse contexto, ou se permanece a mesma situação.

Ademais, foram realizadas ainda, observações nas reuniões de Coordenação Pedagógica, na qual o planejamento é realizado, buscando compreender como este é elaborado, quais são os instrumentos utilizados e qual a sua pertinência para o âmbito das classes multisseriadas.

3.6.2 Entrevista

No que tange aos instrumentos de coleta de dados, recorreremos também a entrevista, que consiste em “[...] um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante a uma conversão de natureza profissional [...]” (MARCONI; LAKATOS, 2007, p.1997). Nesse viés, compreende-se a entrevista como uma conversa entre sujeitos, entrevistador e

entrevistado que permite-lhes obter acesso a informações desejadas, acerca do seu campo investigativo.

Segundo Bogdan & Biklen (1994), na pesquisa qualitativa a entrevista pode ser utilizada a partir de duas maneiras: como uma estratégia dominante para a coleta de dados, ou ainda em consonância com a observação participante, análise de documentos e demais técnicas. É nessa perspectiva, que recorremos a este instrumento. Os autores salientam ainda que, a entrevista também varia de acordo com a sua estrutura, podendo ser estruturadas, não-estruturadas ou ainda semiestruturadas.

Para realizar tal investigação, recorremos a entrevista semiestruturada, que de acordo com Luke & André (1986), situa-se entre o extremo da estruturada e a não estruturada, desenrolando-se por meio de um esquema básico não rígido, que permite ao entrevistador fazer suas adaptações necessárias. Nesse sentido, as autoras ressaltam que este parece ser o tipo de entrevista mais adequado para realizar pesquisas no âmbito educacional. De tal modo, fizemos uso da entrevista semiestruturada pois esta, permite ao entrevistador fazer perguntas ao entrevistado no decorrer do processo. Constitui-se assim, em um recurso valiosíssimo por possibilitar ao entrevistador obter informações, para além das respostas dadas pelo entrevistado, haja vista que a expressão corporal e gestos acabam revelando outras informações. Marconi e Lakatos (2007) aponta isso, como uma das vantagens da entrevista pois segundo as autoras, a entrevista oportuniza ponderar as atitudes e condutas do sujeitos, podendo o entrevistador observar o que o entrevistado diz, ou seja, suas reações e seus gestos. Nesse sentido, justificamos a nossa escolha por este instrumento.

Assim, utilizamos a entrevista semiestruturada com três professores de classes multisseriadas no intuito de compreender como se dá a dinâmica de planejar no âmbito da multissérie: Como planejam? Com que periodicidade? Qual sua concepção de planejamento? Qual a relevância do planejamento para a prática pedagógica no contexto das classes multisseriadas? Dentre outros questionamentos.

3.6.3 Análise documental

Um outro instrumento utilizado neste trabalho para a coleta de dados, e que por sua vez veio complementar os instrumentos anteriores, foi a análise documental. Esta

“busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse” (CAULLLEY, *apud* LUDKE; ANDRÉ, 1986, p.38).

Análise documental, como a própria expressão já diz, consiste na análise de documentos, os quais constitui-se relevantes para o processo investigativo, conseqüentemente podem auxiliar na compreensão do fenômeno pesquisado. Ludke & André (1986) apontam que, embora seja um instrumento pouco explorado na área educacional, assim como em outras áreas, esta pode configurar-se em uma técnica valiosa à medida que complementa as informações já obtidas por outras técnicas, ou ainda no sentido de desvelar novos aspectos sobre o tema já pesquisado. É nesse sentido, que fizemos uso deste instrumento.

Partindo dessa premissa, recorreremos a este instrumento com intuito de que o mesmo venha a completar as informações já recolhidas nas entrevistas e nas observações. Os documentos analisados permitiu compreender como é elaborado o planejamento nas classes multisseriadas e quais os instrumentos são utilizados. Neste viés, foram analisados documentos tais como: Plano de curso, Projeto Político Pedagógico, planos de aula, portfólios, livros didáticos, projetos e demais documentos que estavam relacionado a prática de planejar.

3.7 Os sujeitos da pesquisa

Foram três os sujeitos que contribuíram para o desenvolvimento desta pesquisa. Os mesmos, são professores de escolas que ficam localizadas no campo e que têm como modelo de organização do ensino, a multisseriação. Dois destes sujeitos, são do sexo feminino e o outro do sexo masculino. Possuem entre 30 e 45 anos de idade.

A escolha destes sujeitos, justifica-se devido a participação dos mesmos no PIBID. São supervisores no referido programa, contexto que emergiu e se desenvolveu esta pesquisa. Ademais, justifica-se pela suas vastas experiências no contexto da Educação do Campo e das classes multisseriadas, uma vez que lutam e defendem uma educação de qualidade para os sujeitos camponeses. Ensejam uma nova forma de organizar o ensino na conjuntura das escolas multisseriadas, tendo em vista que é o paradigma seriado e urbanocêntrico de ensino que, ainda se faz presente, diante dessa realidade.

No que tange a formação inicial, os professores em questão são licenciados em Letras, Pedagogia e Filosofia. Possuem pós-graduação e especialização, inclusive um deles, é especializado em Educação do Campo. Quanto a formação continuada, participam do PIBID que lhes subsidiam e emponderam teoricamente no que diz respeito a temática da Educação do Campo e das classes multisseriadas e, dos demais programas de formação continuada promovido pela Secretaria de Educação do município.

Quanto ao regime de trabalho são professores efetivos do município, lotados por meio de concurso público. Trabalham 20 horas semanais no chão da sala de aula, com horas adicionais em demais atividades referente ao trabalho docente, a exemplo do planejamento de ensino.

Vale salientar que, os professores em questão residem na zona urbana até mesmo em outro município. Deslocam-se diariamente para as escolas localizadas no campo. Enfrentam um trajeto de difícil acesso, percorrendo em média de 30 a 40 km todos os dias. Diante disso, é pertinente salientar a relevância desses sujeitos para o desenvolvimento desta pesquisa. Os mesmos contribuíram significativamente para a produção deste conhecimento.

CAPÍTULO 4:
PLANEJAMENTO DE ENSINO NAS TURMAS
MULTISSERIADAS: UM DIÁLOGO COM OS
DADOS DE CAMPO

4.1 O planejamento de ensino no âmbito do Sistema Municipal de Educação de Amargosa-Ba

Ao longo dos tempos, ensino nas turmas multisseriadas seguiu o paradigma seriado e urbano de ensino sem preocupar-se com as especificidades dos sujeitos camponeses. Deste modo, o planejamento também não tem dado conta das particularidades de tal realidade. Em virtude disso, o município de Amargosa tem procurado dar uma atenção diferenciada ao processo de ensino mediante esta conjuntura.

Estudos como os de Almeida (2015) apontam que o marco histórico da Educação do Campo no âmbito da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), teve início no ano de 2005 quando nomeou-se um profissional para ser responsável por essa modalidade educacional, objetivando o desenvolvimento de ações, programas, projetos, dentre outros. Dois anos depois (2007), é criada a Supervisão de Educação do Campo, quando da elaboração do Plano Municipal de Educação, ação que se desenvolveu em parceria com a Universidade Federal da Bahia - UFBA. Nesse mesmo ano, o município adere ao Programa Escola Ativa - PEA, cuja a finalidade foi a construção de uma proposta específica para as turmas multisseriadas.

Em 2009, uma parceria entre a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB e a Secretaria Municipal de Educação dá início ao projeto intitulado: *Educação do Campo em Amargosa: reconstruindo seus caminhos*, objetivando a construção de uma proposta específica para a Educação do Campo. A caminhada continua no ano de 2010, com a implantação do *Programa Despertar* em 32 (trinta e duas) turmas multisseriadas, de 13 (treze) escolas municipais, com vistas a promover o desenvolvimento da consciência ecológica por meio dos temas transversais, em essencial, Meio Ambiente.

Entretanto, as ações até então pensadas não eram condizentes com as demandas dessa realidade. Considerando que, na sua grande maioria as escolas localizadas no Campo são compostas por turmas multisseriadas, as quais são fortemente marcadas pela heterogeneidade, faz-se necessário a construção de uma proposta de ensino específico para o referido contexto.

Portanto, no ano de 2012 tem-se a construção das *Diretrizes para a Educação Básica do Campo em Amargosa*, que constitui-se em documento cuja a finalidade é nortear o processo de ensino nas escolas localizadas no Campo. De acordo com o mesmo, as Diretrizes são fruto do projeto *Educação do Campo em Amargosa: reconstruindo seus caminhos*, iniciado em 2009 por meio de uma parceria entre a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia e a Prefeitura Municipal. Construída coletivamente, contou com a

participação de “[...] educadores, gestores, funcionários, secretário e técnicos da Secretaria de Educação de Amargosa e os docentes do Centro de Formação de Professores – CFP/UFRB, entre outros profissionais do município” (AMARGOSA, 2012, p. 04). O documento apresenta uma concepção de currículo emancipatório, cujo objetivo é tornar os sujeitos camponeses, autônomos, emancipados e com reafirmação do sentimento de pertencimento, visando conseqüentemente o desenvolvimento do Campo. Embora, configure-se um aporte teórico-metodológico que tende a nortear o processo de ensino no âmbito das unidades escolares, o documento não menciona a Organização do Trabalho Pedagógico nas turmas multisseriadas, elemento fundamental para se pensar o planejamento de ensino.

Nessa perspectiva, objetivando uma melhoria no processo de ensino elabora-se no ano de 2016 a *Proposta Política Pedagógica e Curricular das Escolas do Campo do Município de Amargosa*, um documento criado no âmbito da SEMED perante a Supervisão da Educação do Campo. Esta foi uma construção coletiva que se deu entre os membros da SEMED (professores, coordenadores e gestores, através do Grupo de Trabalho em Educação do Campo) com a colaboração de professores da UFRB/ UNEB e representantes das comunidades e sociedade civil organizada, em um processo que durou cerca de um ano e seis meses, como aponta (AMARGOSA, 2016).

A *Proposta* tende a orientar o ensino, através da Organização do Trabalho Pedagógico, cujo o intuito é a concretização da Educação do Campo enquanto política pública e de qualidade para o município. Uma política que valorize os camponeses e que contribua para um melhor desenvolvimento da prática pedagógica, como aponta o próprio documento. Nesse viés, percebe-se que para além do cunho Pedagógico e Curricular, tendo em vista que visa o aprimoramento da prática pedagógica por meio da articulação teoria e prática, há sobre tudo, uma preocupação com a valorização e garantia de direitos dos camponeses. Com a elaboração da referida *Proposta*, reformula-se o plano de curso das escolas localizadas no campo, sendo que o modelo vigente até então, não dava conta de atender as demandas deste contexto, pois fazia-se uso do mesmo plano das escolas da cidade. Deste modo, incorpora-se a Disciplina de Educação do Campo ao currículo das unidades escolares, dando uma nova formatação ao mesmo. A disciplina em questão abrange os seguintes eixos: *Agroecologia, Soberania e Segurança Alimentar, Sustentabilidade, Agricultura Familiar e Valorização do Homem do Campo*.

Todavia, há críticas quanto à maneira pela qual a disciplina está sendo posta. Ao tratar do planejamento das aulas a professora relata certo equívoco, salientando que às vezes, a mesma é suprimida para dá lugar a outras disciplinas julgadas mais pertinentes. Outrora, é trabalhada de forma isolada dos demais componentes curriculares. Na turma observada, a mesma é trabalhada sempre às segundas-feiras depois do recreio nos últimos momentos da aula, o que acarreta na falta de tempo para a explanação dos conteúdos e aprofundamento das discussões.

Nesse viés, a professora relata que:

[...] Educação do Campo é uma disciplina separada. E aí voltando um pouco pra currículo, ter a disciplina de Educação do Campo separada não é o ideal, porque não deve ser trabalhado separadamente das outras disciplinas. Eu até falo assim e de fato é, é posta de uma forma equivocada. A disciplina de Educação do Campo separada, pra mim não tem muita lógica, mas a gente tem que trabalhar.

A fala da professora revela que a formatação estabelecida a referida disciplina, tem resumindo-a a um simples componente, não levando em conta os pressupostos da Educação do Campo. É trabalhada isoladamente, quando deveria ser de maneira interdisciplinar na qual suas discussões perpassasse todos os componentes curriculares deste Língua Portuguesa até Artes. Destarte, a professora demonstra a sua insatisfação com esta configuração e salienta que a mesma ainda não tinha sido inserida na Caderneta de Notas, o que nos leva a crê que encontra-se em um processo de adaptação, até mesmo pelo fato de ter sido incorporada recentemente. Portanto, o diferencial no que tange a disciplina em questão é a prática docente, ou seja, a concepção que cada um possui sobre Educação do Campo e a relevância que atribuem a esta última.

Ainda no âmbito dos documentos, cujo objetivo é pensar uma proposta de ensino diferenciado para as escolas campesinas que sirvam como norte para o planejamento, vale salientar o *Projeto Político-Pedagógico das Escolas*. Um documento que constitui-se na “identidade da escola”, um instrumento de mudança, que explicita as intenções e opções de uma instituição escolar visando transformar a realidade (VASCONCELLOS, 2012). No referido município, os PPP são elaborados por Núcleos e reformulados a cada 04 (quatro) anos. Apesar de constitui-se no “plano global” da unidade escolar, os PPP’s das escolas campesinas, não tem considerado as demandas das turmas multisseriadas. Em uma análise realizada por Bom Conselho, Santos e Gomes (2015), evidencia-se que são rasas as discussões existentes neste documento sobre as turmas multisseriadas. Os autores afirmam que, faz-se necessário a (re) significação do PPP em questão, promovendo

discussões que contemple as singularidades da Educação do Campo, essencialmente multissérie.

Destarte, as *Diretrizes para a Educação Básica do Campo em Amargosa*, a *Proposta Política Pedagógica e Curricular das Escolas do Campo do Município de Amargosa* e o *Projeto Político-Pedagógico* são documentos que devem nortear e auxiliar planejamento de ensino no âmbito das turmas multisseriadas.

Pensando nisso, a SEMED criou no âmbito da Jornada Pedagógica em 2017, intitulada *Encontro de Educadores de Amargosa, Educação emancipatória: Responsabilidade da Escola...* no eixo de Educação do Campo uma oficina sobre *A Organização do Trabalho Pedagógico nas Classes Multisseriadas*, buscando dar uma maior atenção aos professores de turmas multisseriadas. As discussões emergidas durante a mesma, evidenciou-se o desprazer e a angústia dos professores com relação a multisseriação, tendo como principal fator o planejamento. Professores revelaram a dificuldade que é planejar, devido a lógica da seriação, segundo eles o planejamento demanda muito tempo, sobrecarregando-os sem contar que, o modelo de planejamento posto não considera a heterogeneidade deste contexto.

Continuando com a perspectiva de uma educação emancipadora e na tentativa de construir uma concepção de planejamento condizente com as turmas multisseriadas, o município no ano de 2018 buscou novamente durante a Jornada Pedagógica, intitulada: *Encontro de Educadores de Amargosa: Educação Integral: conceitos, condições e desafios para a escola pública*, problematizar a conjuntura das turmas multisseriadas, propondo oficinas temáticas que refletissem sobre a realidade da multisseriação, em essencial *A Organização do Trabalho Pedagógico*, a qual tem como centralidade o planejar. Durante as discussões, mais uma vez permaneceram explícitas as representações negativas que os professores possuem sobre a multissérie. A insatisfação com o presente modelo de ensino é nítida e entre os demais fatores, o planejamento de ensino surge como percalço principal. Em algumas falas, deixam transparecer seus anseios de extinção, afirmando que “isso não existe. É uma vergonha (as turmas multisseriadas), já devia ter acabado”.

No âmbito da SEMED, há pelos menos dois tipos de planejamento: o planejamento disponibilizado pela Secretaria de Educação que é elaborado em conjunto com o Coordenador Pedagógico, o qual diz respeito a seleção dos conteúdos curriculares, elaboração de programas, projetos, etc. E o planejamento das aulas realizado pelos

professores. Neste trabalho, nos atentamos para o planejamento elaborado pelos professores, o qual acontece no momento da Coordenação Pedagógica.

4.2 Os professores e seus planejamentos de ensino

O planejamento das aulas é ou pelo menos deveria ser, realizado semanalmente durante o momento da Coordenação Pedagógica. Devido ao Sistema de Nucleação existente no município, os professores planejam em um respectivo dia da semana, num espaço disponibilizado pela própria Secretaria de Educação. Deste modo, cada Núcleo tem um regime de planejamento que se difere de acordo com dias, horários e espaços de Coordenação. No Núcleo em questão, os professores planejam às segundas-feiras das 17:00 às 19:00 horas, em uma sala dentro da SEMED. Entretanto, vale salientar que nem todos os Núcleos do município realizam a Coordenação neste respectivo espaço, a maioria das reuniões acontecem em escolas da cidade que tem o espaço cedido pela própria Secretaria.

As reuniões de Coordenação, são regidas pela Coordenadora Pedagógica e a diretora do Núcleo. A Coordenadora tem a função de orientar os professores no que tange o processo de ensino e aprendizagem: elaboração de atividades, provas, planejamento das aulas, etc. Em conjunto com os professores, seleciona os conteúdos a serem trabalhados durante determinado período, neste caso, por unidade. Já diretora, é responsável pela resolução das questões burocráticas, administrativas do Núcleo. Entretanto, devido a sua relação com o Campo e as turmas multisseriadas, esta última auxilia e orienta os professores também, no que diz respeito ao contexto da sala de aula trazendo sugestões de atividades, indicações de leituras e orientando no planejamento das aulas. Participam da Coordenação: Diretora, Coordenadora Pedagógica e os todos os professores do Núcleo que são da Educação Infantil ao 5º ano. Eventualmente, tem-se a presença de outros professores, formadores e demais membros da Secretaria de Educação.

Durante o período das observações, ficou perceptível que a Coordenação Pedagógica é regida por pontos de pauta e segue determinados momentos que se flexibiliza quando necessário:

- **Acolhida:** A Coordenação é iniciada com uma música, uma mensagem ou vídeo que esteja relacionado à prática docente. Este momento inicial trata-se de uma reflexão;

- **Informes burocráticos:** Neste momento, a diretora situa os professores sobre todas as situações que estão acontecendo (burocráticas): questão financeira da escola, documentos a serem preenchidos, eventos a participarem, prazos à serem cumpridos, dentre outros;
- **Socialização e entrega de atividades:** Aqui há falas da Coordenadora Pedagógica sobre os conteúdos a serem trabalhados durante a semana, também há socialização e sugestões de atividades pela mesma e /ou por professores. Ademais, a Coordenadora faz entrega de atividades xerocopiadas, projetos, avaliações e materiais de suporte.
- **Planejamento de aulas:** Este é o último momento da Coordenação, no qual os professores iniciam seus planos de aulas semanais.

Ressalta-se que, sempre há falas e solicitações dos professores entre um ponto e outro da pauta. Deste modo, a Coordenação Pedagógica acaba sendo um momento mais geral, o planejamento das aulas ficam para ser realizado em casa, tendo em vista que as duas horas disponibilizadas para esse momento se torna insuficiente diante dos vastos pontos a serem discutidos.

O Quadro 4. a seguir, expõe uma síntese deste momento de Coordenação Pedagógica observados.

Quadro 4: O planejamento nas reuniões de Coordenação Pedagógica

Data	Presentes	O que foi tratado	Como o planejamento foi tratado?
24/07 /2017	Coordenadora Pedagógica, Diretora, Professores de 4º e 5º ano.	Discussão sobre agrupamentos; Apresentação de oficinas sobre jogos pedagógicos; Distribuição de materiais didáticos; Socialização de provas.	Não houve espaço para realizar o planejamento das aulas, fazendo-se necessário que o mesmo fosse elaborado em casa.
31/07 / 2017	Coordenadora Pedagógica, Diretora, Professores do Núcleo.	Distribuição de materiais (provas, atividades xerocopiadas, mapa de notas, etc); Discussão reflexiva sobre avaliação; Apresentação de oficinas sobre jogos pedagógicos.	Breve comentário por parte da Coordenadora sobre a importância do detalhamento das atividades no portfólio. Entretanto não houve espaço destinado a realização do planejamento das aulas.
07/08 /2017	Coordenadora Pedagógica, Diretora, Professores do Núcleo.	Informes burocráticos; Finalização da II unidade; Discussão do Projeto: Direitos Humanos; Divisão de conteúdos para a próxima unidade.	Diante das demandas apresentadas, não houve tempo para o preparo das aulas, os professores tem

21/08 /2017	Coordenadora Pedagógica, Diretora, Professores do Núcleo.	Informes burocráticos; Avisos acerca do Projeto Direitos Humanos; Análise de mini testes.	Não dispôs-se de tempo para a elaboração das aulas diárias. O planejamento foi em nível macro, ou seja, planejou-se outras atividades a longo prazo.
04/09 /2017	Coordenadora Pedagógica, Diretora, Professores do Núcleo.	Informes burocráticos; Análises de notas por turmas referentes a II unidade; Discussões acerca do Projeto Direitos Humanos.	Disponibilizou-se aproximadamente 30 minutos para que os professores pudessem realizar o planejamento das aulas semanais.
18/09 /2017	Coordenadora Pedagógica, Diretora, Professores do Núcleo, Professor da Rede Municipal de Ensino (que não faz parte do Núcleo).	Informes; Oficina Pedagógica sobre gênero textuais (ênfase no trabalho com jornais e revistas).	Não houve tempo para o planejamento das aulas.
02/10 /2017	Coordenadora Pedagógica, Diretora, Professores do Núcleo.	Distribuição de atividades; Socialização e correções das avaliações.	Não há tempo para o preparo das aulas. Os professores salientam em meio as discussões a falta de materiais para planejar.
30/10 /2017	Coordenadora Pedagógica, Professores do Núcleo, Coordenadora da Educação do Campo.	Conselho de classe da III unidade; Seleção de conteúdos para a IV unidade.	O planejamento foi deixado para ser realizado em um outro momento, pois não houve tempo para a elaboração do mesmo.

Fonte: Elaboração própria a partir de anotações no Diário de campo da pesquisadora.

Deste modo, percebe-se que não há espaços destinados exclusivamente ao planejamento das aulas. Há discussões temáticas, socialização de ideias e atividades, resolução de questões administrativas e pedagógicas, que ocupam todo o tempo destinado ao planejamento. Portanto, nunca há tempo suficiente para que os professores planejem as suas aulas. Observou-se que, alguns até iniciam o planejamento no portfólio antes da Coordenação enquanto esperam seu início, outros vão planejando enquanto as ideias são discutidas, entretanto não consegue concluí-lo.

A reunião de Coordenação é marcada para ser iniciada pontualmente às 17:00 com término às 19:00 horas. Contudo, sempre acontece atrasos que variam de 10 à 20 minutos, o que acarreta na diminuição desse tempo, tendo em vista que termina-se às 19:00 horas, com tolerância de cinco a dez minutos, eventualmente ocorre dessa tolerância aumentar. Nesse viés, não sobra tempo para debruçar-se exclusivamente ao planejamento. O mesmo acontece realmente nas casas dos professores quando chegam exaustivos do longo dia de trabalho.

Nessa perspectiva a professora IJ destaca que:

Olha, na Coordenação mesmo, no planejamento na secretaria, eu nunca fiz um plano de aula completo. Até já comecei, mas nunca fiz um plano de aula completo.

[...] Olha na Coordenação o que acontece: fica mais para aviso, notícias, é para falar sobre algum projeto. Então, a gente não planeja de fato, não faz plano. Então, o que é feito na Coordenação mesmo se for um projeto a gente vai colocar em prática no nosso plano individual em casa e, colocar em prática na escola e os avisos saber o que está acontecendo. Ah! e as questões burocráticas: preenchimento de fichas, relatórios, tudo. (Professora IJ, entrevista).

Diante desse impasse, os professores tem explicitado suas insatisfações com este momento de Coordenação. O tempo deveria ser disponibilizado para a elaboração do planejamento e isso não acontece de fato.

Dos instrumentos de planejamento dos professores

Nós temos alguns instrumentos pedagógicos que nós precisamos segui-los: plano de curso, nós temos um portfólio que serve para nosso planejamento diário... (Professora AL, entrevista).

Os professores possuem vários instrumentos para planejar o ensino. Dentre eles podemos destacar: *o Plano de Curso, o Portfólio e a Caderneta de Notas*. Ademais, os professores recebem ainda da SEMED, projetos e sequências didáticas os quais devem ser incorporados ao preparo das aulas.

Plano de Curso

O Plano de Curso é o instrumento que norteia o processo de planejar o ensino. Dispõe dos conteúdos a serem trabalhados, bem como, as habilidades a serem adquiridas pelos educandos. Apesar de sofrer alterações anualmente, em destaque a incorporação da *Disciplina Educação do Campo no ano de 2016* e a *supressão da IV unidade no ano de 2018*, o Plano de Curso continua seguindo a perspectiva da seriação. Os professores recebem da SEMED os Planos de curso de acordo com os Ciclos ou Modalidade de ensino que lecionam. Exemplificando, professores que possuem alunos desde Educação Infantil até o 5º ano das séries iniciais do Ensino Fundamental I, recebem três Planos de curso: 01 (um) para a Educação Infantil, 01 (um) referente ao I Ciclo que vai do 1º ao 3º ano e outro referente ao II Ciclo que corresponde ao 4º e 5º ano. Vale ressaltar que, anterior a

instauração dos Ciclos de Aprendizagem no município, os planos eram 01 (um) por série. Portanto, ao obter um plano para cada série havia professores que recebiam até seis planos de curso no caso daqueles que possuíam multisseriados, acarretando em um amontoado de planos.

O Portfólio

É o segundo instrumento que os professores possuem para planejar. Neste é registrado o planejamento semanal, originando assim os planos de aulas. O Portfólio contém os seguintes elementos: *Data, Dia da semana, Disciplina, Habilidades, Metodologia e Avaliação*. Nesse sentido, ao planejar os professores precisam considerar todos esses elementos, ou seja, descrevê-los minuciosamente seguindo a rotina estabelecida pela Secretaria de Educação.

Através do Portfólio, o Coordenador Pedagógico faz o acompanhamento das aulas de cada professor, constituindo-se um instrumento de avaliação da prática docente.

O professor descreve como é feita essa avaliação.

E existe um instrumento que os Coordenadores tem que é, digamos uma prestação de conta que eles fazem a Secretaria de Educação. É o portfólio do Coordenador. Então, a partir do plano de aula do professor, o Coordenador preenche o portfólio dele. Aí o portfólio do Coordenador tá lá: consta leitura de textos, consta jogos matemáticos, consta...E aí ele vai analisar o plano de aula da semana do professor e ele vai pontuar ali. Não quer dizer que toda aula tem que ter, mas na semana ele vai avaliar: durante a semana consta jogo matemático, consta experiência de ciências, consta ...Eu estou falando assim por cima, mas é mais ou menos isso, consta a leitura né? Consta a correção do para casa. Então, ele vai preencher aquilo ali, e tem uma reunião com os Coordenadores e ele vai prestar contas, digamos assim. Olha a gente tá tendo um problema porque a professora R. não consta nada, entende? Não consta nada no portfólio dela, a proposta aqui não está constando. Então, essa professora tem que ser chamada pra conversar, pra ver o que é que ela está fazendo que o portfólio dela não consta nada do que é pedido, digamos assim. (Professor NA, entrevista).

Desta forma, a prática docente está sendo avaliada semanalmente a partir dos planos de aulas registrados neste portfólio. Contudo, tem demonstrado certa insatisfação para com o mesmo. Considera-o, um objeto burocrático e sem serventia, pois após o término do ano letivo são arquivados ou jogados no lixo, tornando-se “comida de traças” como disse um professor na Coordenação Pedagógica.

A Caderneta de Notas/Diário de Classe

A Caderneta também chamada de Diário de Classe, é mais um dos instrumentos utilizados pelos professores no processo de planejar o ensino. É um documento que comporta toda a vida escolar do aluno, no qual registra-se: A presença/ausência em sala de aula diariamente; As notas obtidas nas avaliações; E um relatório individual da aprendizagem por unidade. Deste modo, é mais um dos instrumentos que sobrecarrega o professor dificultando o planejamento.

Os Projetos/Sequências Didáticas

Os Projetos e as Sequências Didáticas, são elaboradas pela Secretaria de Educação e abrangem temas Transversais e demais temáticas pertinentes ao contexto educacional, tais como: Meio Ambiente, Consciência Negra, Água, Agricultura Familiar, Direitos Humanos dentre outros. É estabelecido pela própria Secretaria a durabilidade de cada projeto ou sequência, que pode ser a curto, médio ou longo prazo, variando deste uma semana até uma unidade ou semestre. Nessa perspectiva, os professores devem incorporá-los ao seu planejamento.

Para além desses, ainda há outros instrumentos que são utilizados no processo de planejamento do ensino. É perceptível que são demasiados os instrumentos utilizados e que estes acabam por dificultar ainda mais esse processo. São burocratizantes, muitas fichas a serem preenchidas, e sobre tudo, todos seguem a lógica da seriação. Portanto, não dá conta de atender a heterogeneidade, fator fundante da multisseriada.

4.3 O Planejamento de ensino e a dinâmica da turma multisseriada

Ao analisar os dados coletados neste trabalho, algumas categorias foram emergindo. A primeira delas, refere-se a *trajetória dos professores* que atuam em turmas multisseriadas. Ao relatar sua trajetória salientam que:

Morei na roça, minha infância foi na roça até os 10 (dez) anos de idade, e o acesso para mim à escola não foi difícil, porque a escola era vizinha a minha casa. Minha mãe era merendeira da escola, meu pai era lavrador, e por minha mãe está na escola o tempo inteiro eu também estava. [...] Então, esse contato com a escola foi muito precoce digamos assim. E, é tanto que eu fugia às vezes de casa quando minha mãe me deixava com um irmão maior, pra ir estudar no turno oposto. E eu gostava de lidar, de ser monitora da professora, estava sempre em

contato. E fui aluna de classe multisseriada desde que entrei até a 4ª série. (Professora AL).

Bom, eu nasci na roça aqui em Amargosa, na Palmeira. Estudei o Fundamental I na roça em classes multisseriadas. Na verdade, eu nem sabia que era classe multisseriada só estudava, achava que todo lugar era assim: na cidade, na roça, no Brasil. Depois que entrei na universidade foi que vim me tocar que era classe multisseriada, depois que comecei a estudar. (Professora IJ).

São professores que durante sua infância residiram na roça e estudaram em turmas multisseriadas. Ao solicitar que falassem sobre a sua trajetória escolar, percebe-se uma relação com o Campo e as turmas multisseriadas uma espécie de pertencimento com o referido contexto. Destaca-se ainda, o fator de serem filhas de pequenos Agricultores o que reforça este vínculo com campo. Outro aspecto que nos chama atenção, refere-se ao fato da professora desconhecer a realidade das turmas multisseriadas enquanto estudava. Naquele momento, a configuração da sala não era discutida, problematizada, apenas vivenciada.

Um outro fator relevante, é a concepção dos professores sobre as turmas multisseriadas. Ao descrever o seu trabalho revelam como concebem a multisseriação.

É por isso que muitos professores resiste a multissérie, porque a multissérie é um exercício de muito pensar, de muito organizar, não é qualquer pessoa que dá pra dar aula em multissérie não. Krupiskaia disse que não é qualquer pessoa que dá pra ser comunista (risos), então eu vou dizer que não é qualquer pessoa que dá pra ser professor de multissérie, porque se for um professor preguiçoso ele não dá conta mesmo não, ou ele tá disposto a trabalhar, a pesquisar, estudar ou não vai da conta. Não dá! (Professor AN).

Na verdade é único, eu me sinto honrada por ensinar em classe multisseriada. Porque não é fácil, e eu gosto. Muita gente não quer ir por isso, é um desafio mesmo. É desafiador, mas é prazeroso. Também quando você vê que você dá conta, tá conseguindo da conta ...porque não é fácil. (Professora IJ).

As falas, mesmo que implicitamente demonstram como os professores concebem a multissérie. As turmas multisseriadas são compreendidas como algo desafiador, que exige muito trabalho, muito esforço. “Um exercício de muito pensar”, como destaca o professor AN. Entretanto, a percepção sobre a multissérie depende do profissional que lá se encontra e do conhecimento que possui sobre essa realidade, pois como apontam os estudos, na sua grande maioria, prevalece uma representação negativa sobre as turmas

multisseriadas. O diferencial está no profissional e na sua prática pedagógica, como destaca a professora a seguir.

E hoje a pergunta é: Você acha que a escola, uma turma multisseriada dá certo? É possível? É possível, e a gente percebe analisando como dá certo, como os alunos aprendem, quando a gente vai para um curso de formação que os professores de turmas multisseriadas falando, falando, falando das dificuldades[...]Então, como é possível acontecer um trabalho pedagógico na classe multisseriada? A gente não tem um currículo, mas a gente pode fazer um arranjo bem interessante pra essas classes. E outra coisa, nós precisamos também é ter vontade, não adianta... Se tivéssemos um currículo muito lindo para classe multisseriada mas se a gente não tivesse um profissional, um professor que coloque a mão na massa que atue e que saiba realmente o objetivo de estar naquele lugar, não adiantaria. Então, eu tô frisando aqui o papel crucial que o professor de classe multisseriada tem, pra fazer com que o trabalho aconteça, pra fazer com que a aprendizagem realmente seja significativa. (Professora AL).

Percebe-se, a importância que o professor assume diante desse contexto, o quanto sua prática influencia na sua concepção sobre a multissérie. A professora salienta as dificuldades, a exemplo de não ter um currículo específico, contudo ressalta que as turmas multisseriadas dão certo. Deste modo, a partir das falas podemos dizer que, *desafio* é a palavra que define as turmas multisseriadas, e é por esse desafio que muitos professores sentem espanto ao deparar-se com essa realidade e acaba por “resistir a multissérie”.

Ao caracterizar as escola que lecionam, pode-se perceber as diferentes formas de organização dessas turmas. Há escolas que possuem turmas multisseriadas outras multisseriadão.

Aí quando foi em 2014, eu fui pra a sala de aula. E aí fui pra escola que eu atuo hoje que é a Escola JM, e mais um desafio porque eu nunca tinha atuado em uma classe multisseriadona como nós falamos né? De Educação Infantil ao 5º ano. Mais um desafio que eu vou ter que enfrentar. (Professora AL).

[...] A Escola HJB, no Tauá, acho que fica a mais ou menos uns 10 quilômetros se eu não me engano. Não é muito longe. Ela possui duas turmas: a que eu ensinava que é 3º, 4º, e 5º ano, que é uma sala maior e que dá pra se locomover bem. E a outra sala. A outra turma que é da Educação Infantil ao 2º ano que é uma sala minúscula, com 20 (vinte) alunos. Não tem nem como o professor se mover direito, ir perto dos alunos direito. É uma escola um pouco antiga. (Professora IJ).

As turmas caracterizam-se pela diversidade de “séries” em sua organização. Na escola da professora AL, os alunos são organizados desde a Educação Infantil ao 5º ano

todos em uma única sala de aula. Já na escola em que a professora IJ leciona as turmas são divididas em Educação Infantil, 1º e 2º ano, com uma determinada professora e 3º, 4º e 5º com a mesma. Embora, seja subdivididos em duas salas a professora destaca a questão do espaço, que se torna insuficiente diante do número de aluno. Nesta perspectiva, buscam diferentes formas de gerir o espaço.

O espaço, como a minha escola é rica em espaço físico, eu procuro tá trabalhando no pátio da escola né? Na sala suporte principalmente os alunos de Educação Infantil porque leitura, brinquedos fica nessa outra sala suporte e também a sala de aula. Então, eu procuro dinamizar nesses espaços que a escola oferece. (Professora AL).

E o espaço, depende do que vai ser trabalhado: se for trabalho pode ser junção por nível ou por série porque a gente é cobrado por série. Tudo é cobrado por série, apesar que eu tenta não organizar muito por série, mas tudo é por série, mas às vezes é preciso. É por nível ou às vezes eu tento variar: por nível para aquele que tá mais avançado ajudar o outro. E no dia-a-dia assim: quando não vai ser um trabalho, que não vai juntar, eu costumo deixar em círculo. Pra mim é a melhor forma, que dá para visualizar todos, ir de junto de todos, então em círculo é minha preferência e quando tem outro tipo de trabalho, em grupo. (Professora IJ).

O espaço, configura-se em mais um dos fatores que tem dificultado a Organização do Trabalho Pedagógico nas turmas multisseriadas. É um dos problemas que tem acometido as escolas localizadas no campo do município, pois na sua grande maioria dispõe de pouco espaço para comportar os alunos. O caso da professora AL pode ser considerado uma exceção. Outrora, algumas salas até dispõe de espaço suficiente, entretanto este é preenchido com materiais didáticos, objetos quebrados, computadores inutilizáveis que acaba reduzindo-o. Deste modo, os professores precisam buscar estratégias, diferentes formas de organização para comportar todos os alunos de modo que possa atender e acompanhar cada um deles.

Outro ponto destacado pelos professores durante a análise, é sua rotina de trabalho. Essa rotina, tem início desde o momento que deslocam-se para as unidades escolares até o momento que finalizam a aula do dia.

Minha rotina profissional hoje, ela começa às 07:00 horas da manhã. Eu saio de casa variando 07:05 min, 07:10 min, dependendo do horário que o motorista chega ao ponto. Mas, como o meu horário é 07:00 horas, então eu saio 07:00 horas de casa. Lá pra quinze ou dez pra oito a gente chega na escola. E aí vai variar muito, porque agora nessa época de chuva, por exemplo, que as estradas estão ruins porque o trajeto é todo de estrada de chão. Nesse período as estradas ficam ruins porque

não tem com recuperar da chuva. Quanto mais a estrada ruim mais tempo a gente gasta para chegar na escola. (Professor AN).

Bom, a gente que ensina na roça, a gente acorda mais cedo do que quem ensina na cidade. Eu acordava por volta das 06:00 horas. É, 07:00 horas a gente tem que tá esperando o carro que é pertinho de casa. Ele pega pertinho de casa. As aulas começam 08:00 horas sempre e, 08:00 horas a gente tem que tá em sala. (Professora IJ).

E aí a minha rotina hoje é: continuo morando em Mutuípe. É, eu saio de casa às 07:25 min, 07:30 da manhã. Isso porque diante do contexto que eu não falei, não mencionei, mas eu já passei muito sofrimento na estrada de tá aguardando carro, de tá esperando carro e o carro não passava. É um trecho quem conhece sabe, de difícil acesso a gente não tem muitos carros disponíveis, não tem ônibus. [...] E aí diante dessa necessidade de sofrer na estrada eu disse não, eu preciso aprender a dirigir. Preciso aprender a dirigir pra eu me locomover nessa estrada, e aí fiz a autoescola e, conseguir fazer o consórcio de um carro, através dele que hoje eu me locomovo para os meus trabalhos. Por isso que eu saio de casa às 07:30min, porque se fosse um carro alternativo eu tinha que sair antes das 07:00 horas da manhã. E olhe lá, porque tenho amigas que saem antes de 07:00 horas e ainda chegam atrasada no trabalho. Então, chego à escola 08:00 horas e aí a gente começa nossa rotina. (Professora AL).

As falas dos professores revelam como acontece o deslocamento de suas casas até as escolas que lecionam, explicitando as dificuldades encontradas durante o percurso. Observe na tabela a seguir, a durabilidade deste deslocamento, bem como, a quilometragem percorrida pelos professores diariamente no processo de ida até as escolas que atuam.

Quadro 5 – Dados dos deslocamentos dos colaboradores entre suas casas e a escola onde lecionam

Colaboradores	Município	Hora de saída de casa	Horário de chegada à escola	Distância em quilômetros (apenas ida)
AL	Mutuípe	07:25min	08:00min	28 km
AN	Amargosa	07:00min	07:50min	16 km
IJ	Amargosa	07:00min	07:35min	11 km

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados coletados

De acordo com a tabela acima, percebe-se que esse deslocamento dura cerca de 30 a 50 minutos. Entretanto, essa durabilidade pode variar de acordo as condições das estradas, dentre outros fatores.

[...] Esse tempo na estrada vai depender muito das condições da estrada. São quase 20 quilômetros que a gente percorre todos os dias de ida e volta. Quem é bolsista que está indo para o lado de lá ver as condições da estrada. E é muito difícil. Chega sexta feira já está com a coluna toda “negoçada”, como diz minha colega. Porque não é fácil não! É um dos desafios da escola do campo, de estar indo para o campo, de estar se deslocando pro campo, é muita dificuldade. (Professor AN).

A quilometragem também varia, a depender do ponto de referência que o professor se encontra. Vale salientar que esta quilometragem refere-se ao trajeto de ida das escolas, quando nos referimos ao percurso de ida e volta essa quilometragem e tempo de deslocamento se duplica. Para realizar esse trajeto, a Secretaria de Educação disponibiliza um carro para locomover os professores do município até as escolas. No caso da professora que reside em outra cidade, a mesma locomove-se em seu transporte particular. A SEMED não se responsabiliza pelo deslocamento de professores de outros municípios.

Todos os professores residem na cidade e se deslocam para as escolas do campo diariamente, tornando-se uma prática rotineira. Entretanto, vale salientar que isto traz grandes implicações ao trabalho docente, pois além do desgaste físico vivenciado todos os dias, os professores desconhecem a realidade das comunidades que atuam (SANTOS, 2015). Esse deslocamento, constitui-se em mais um dos fatores que tem influenciado na rotatividade de professores nas escolas do campo.

Portanto, esta é a realidade dos professores que lecionam em turmas multisseriadas no município. Em sua grande maioria, o acesso às escolas localizadas no campo são por meio de estradas de chão, mesmo que metade deste percurso seja realizado em asfalto, há determinados trechos que são de chão batido. As condições dessas estradas são de extrema precariedade demonstrando certo descaso do poder público para com o povo que reside no campo. Há muitos buracos, passagens estreitas, pontes quebradas, galhos de árvores que dificultam a passagem dos veículos, sem contar que em períodos chuvosos a lama provoca sérios danos, pondo em risco a vida dos professores e dos alunos. Existem comunidades, que nos períodos de fortes chuvas o acesso é totalmente comprometido, impossibilitando à chegada destes últimos as escolas. Diante disso, é preciso repensar a forma de organização do currículo destas unidades, estabelecendo uma nova forma de organização que contemple tais realidades para que durante esses períodos professores e alunos não necessite expôr-se a riscos.

Passadas às dificuldades de deslocamento, os professores ao chegarem as escolas iniciam sua rotina pedagógica. Dispondo de quatro horas de aulas para lecionar, relatam como se dá essa rotina.

Então, chego à escola 08:00 horas e aí a gente começa nossa rotina. Nós temos quatro horas de aulas para atender a heterogeneidade de Educação Infantil ao 5º ano. É um desafio diário, porque a gente tem que atender essa heterogeneidade em suas especificidades: de idade, de séries, de níveis, de comportamentos, de realidades, de história de vida, é todo um contexto, mas eu costumo dizer também que é uma realização, eu me sinto realizada hoje em uma classe multisseriada. (Professora AL).

Normalmente é pra gente dar duas disciplinas ou três, mas às vezes a gente só consegue dá uma, porque depende do conteúdo também[...]. E aí o tempo varia: começa leitura deleite, correção, às vezes dá para dar um conteúdo até às 10:00 horas, às vezes não dá, segue o resto da manhã. E às vezes depois das 10:00 horas tem outro conteúdo, lembrando que todo conteúdo tem que ter uma atividade prática também. E tem que mandar o para casa também. Então, é mais ou menos assim, e termina por volta das 11:55 ou 12:00 horas. (Professora II).

A Secretaria de Educação disponibiliza uma rotina para os professores, a qual serve como norte no momento de elaboração do planejamento. A mesma contém, os componentes curriculares que devem ser ministrados em cada dia da semana, que geralmente são três disciplinas por dia, bem como, os passos a serem seguidos durante cada aula. Vale ressaltar que esta rotina é elaborada de acordo com a Modalidade de Educação e os Ciclos de Aprendizagem. Desta forma, há uma rotina para a Educação Infantil, uma para o Ciclo I e outra para Ciclo II. Portanto, professores que lecionam em turma multisseriada recebem três rotinas diferentes, fazendo-se necessário um planejamento minucioso que contemple as três rotinas.

A questão da rotina...a gente tem três rotinas: a da Educação Infantil, Ciclo I e Ciclo II, a gente tem que fazer também um casamento de rotina né? Porque a rotina da Educação Infantil não casa com a do Ciclo I e II, então a gente ainda tem que fazer uma adequação e três disciplinas é inviável tem dia que eu termino o dia sem conseguir dá a segunda disciplina né? Porque? Porque eu não posso passar por cima daquilo que não foi aprendido, eu não posso deixar pra amanhã aquilo que eu senti que meu aluno não aprendeu, se meu aluno mostrou fragilidade em determinado assunto eu preciso trabalhar isso, e o momento é aquele, deixa a aula seguinte pra o dia seguinte, pra o próximo dia. (Professora AL).

A professora utiliza a expressão “*Casamento de Rotina*”. A mesma é utilizada para designar a junção das três rotinas de forma a que vem a contemplar todos os seus alunos, desde Educação Infantil ao 5º ano. Nesse sentido, afirma que o tempo de quatro horas por aula é insuficiente para ministrar as três disciplinas propostas pela SEMED nessas rotinas.

O professor AN salienta como ele faz esse *casamento*:

Minha rotina é mais ou menos o seguinte: como eu tenho Educação Infantil, e Educação Infantil tem que ter uma roda de conversa, aquele momento inicial. Então, esse momento de conversa eu faço com todo mundo, não tem como você fazer só com Educação Infantil já que tem todo mundo ali junto. Então, essa roda de conversa, ou que seja para ler um livro, uma literatura que às vezes eu faço a leitura e às vezes eu recomendo para um aluno do 4º ou 5º que já tá alfabetizado: leva o livro e amanhã quem vai fazer a leitura é você. Aí ela leva o livro, prepara a leitura e no outro dia ela faz a contação da história. E aí nesse momento da contação da história que é o momento que o PACTO, PNAIC vai chamar de leitura deleite também na organização deles, mas aí a gente faz esse momento que é um momento de interação com todo mundo, que seja pra trabalhar uma música inicialmente esse momento de acolhida, que seja um texto, que seja uma leitura de um livro, ou que seja um comentário de um acontecido do cotidiano mas a gente sempre inicia com esse momento de conversa entre todo mundo. Então, a gente já contempla todo mundo tanto da Educação Infantil quanto do 1º ao 5º ano. (Professor AN).

Percebe-se na fala do professor, além da utilização de estratégias para conciliar as distintas rotinas, a influência de programas tais como PACTO, PNAIC na elaboração das mesmas. Tais programas, tem influenciado e “regulado” o trabalho docente, através da implementação de práticas homogêneas, uma vez que seguem a lógica da seriação.

Ainda no âmbito da rotina pedagógica, a professora IJ relata que.

A minha rotina também é um pouco parecida, mas diferencia porque eu tenho 3º, 4º e 5º. Eles tem multisseriação, eu 3º, 4º e 5º. Então já se aproxima um pouco mais, teoricamente né, mais ou mesmo é a mesma rotina. Então, leitura deleite sempre, às vezes eu escolho o livro, às vezes eles escolhem, às vezes no dia anterior eles pedem: pró amanhã ler esse, aí eu já trago pra caso leio pra ler pra eles e aí a gente comenta às vezes depois, comenta o livro, aí vai pra correção da tarefa. Às vezes é mais rápido, às vezes demora muito mais, se for um assunto um pouco mais...como o assunto que eu expliquei hoje: dois assuntos de uma disciplina só, pois só deu pra dar uma disciplina ontem, hoje demorou um pouco mais a correção daquela atividade, aí antes das 10:00 uma atividade e essa atividade não dá pra ser escrita assim na lousa, ao menos na minha turma, porque tem alguns que demoram muito pra escrever, se eu passo vai dá meio dia só naquela. E aí a explicação da próxima e a tarefa pra casa? Então, tem que dá...aí tem que improvisar: é recorte, é pesquisa nos livros e aí a gente vai pensando de várias

formas, aí essa termina ali e a gente corrige, tem que ter uma pra terminar e corrigir ali. Depois, se der tempo explicação do próximo conteúdo no segundo momento e o para casa, normalmente é assim, pensar mais ou menos três momentos no mínimo. (Professora II).

A professora em questão leciona para 3º, 4º e 5º ano. Deste modo, possui duas rotinas a do Ciclo I e a do Ciclo II, fazendo-se necessário também o Casamento dessas rotinas de forma a contemplá-las no seu plano de aula. A partir das falas acima, podemos resumir a rotina das aulas nos seguintes momentos:

- **Acolhida:** Este é o momento inicial da aula. Geralmente ouve-se uma música, faz-se uma oração, uma brincadeira, uma reflexão, etc. Fica a critério do professor;
- **Leitura deleite:** Uma leitura realizada pela professora ou pelo aluno sobre qualquer gênero textual. Na maioria das vezes, essa leitura consiste em uma contação de história;
- **Correção da atividade de casa:** Momento em que os professores corrigem a atividade passada na aula anterior para ser realizada em casa. Esta correção se dá de várias formas: na lousa, de mesa em mesa, coletiva, fica a critério do professor;
- **Explicação do conteúdo:** Neste momento, realiza-se a explicação do conteúdo de acordo com a disciplina ministrada. Após esta explicação, há sempre uma atividade escrita que deve ser realizada pelos alunos, em consonância com seu o nível de aprendizagem;
- **Recreio:** Momento em que os alunos saem da sala de aula para lanche. O recreio tem duração de 15 minutos;
- **Explicação do Conteúdo:** Momento em que os professores ministram uma segunda disciplina durante a aula, fazendo a explanação de um novo conteúdo também seguido de atividade;
- **Para Casa:** Momento em que os professores explicam as atividades a serem realizadas em casa, orientando os alunos de acordo com as suas necessidades. Essas atividades podem ser: escrita no caderno, xerocopiada, no livro didático, uma pesquisa, uma leitura, dentre outros.

Destarte,

Então, a rotina baseia-se nisso: a gente tem que se concentrar em um trabalho pedagógico que a gente atenda a essa realidade da multissérie né? Atendendo a essa heterogeneidade, é dando, fornecendo ao aluno aquilo que é essencial, ele ter o acesso ao conteúdo, mas a gente também não pode como a gente tá inserido na escola do campo a gente jamais pode esquecer que aquele ser tem sua história, que ele tem suas singularidades e a gente também precisa valorizar. (Professora AL).

A aula é ministrada seguindo essa rotina. Entretanto, se flexibiliza de acordo com as necessidades da turma, podendo ocorrer alterações com relação as disciplinas e conteúdos ministrados. As falas dos professores explicitam que nem sempre é possível cumpri-la na íntegra, evidenciando que planejamento não é executado por inteiro. Às vezes, faz-se preciso remanejá-lo para o dia seguinte. Os fatores que influenciam nessa não execução são diversos e varia desde as dificuldades da turma até a ausência dos alunos na sala de aula devido a fatores externos, a exemplo das chuvas fortes que os impedem de chegar a escola.

Ao tratar da rotina pedagógica, o tempo surge como um fator contrapudente nas turmas multisseriadas, tornando-se um percalço na Organização do Trabalho Pedagógico.

O tempo é... não nos ajuda porque o tempo passa muito rápido quando a gente vê já é 10:00 horas, quando a gente vê já é hora de ir embora, professora já é hora de ir embora, e aí a gente vê, puxa! não cumprir nem metade do que planejei. (Professora AL).

É o tempo...É um ponto assim um pouco complicado, porque depende da turma, depende do professor, depende da demanda do dia, dos assuntos, de como vai ser trabalhado porque se for um assunto um pouco mais extenso que vá usar vários instrumentos demora um pouco mais, não dá para dar mais de um, às vezes só dá um assunto que tá no plano de curso ou no planejamento. (Professora IJ).

As falas acima revelam quão perversa é a lógica do tempo na multissérie. Diante da presença marcante da heterogeneidade e da perspectiva da seriação, muito embora os professores tentem fazer a “transgressão” desse paradigma, o tempo torna-se totalmente escasso nessa conjuntura, configurando-se em mais um dos inúmeros desafios vivenciados pelos professores cotidianamente.

Arelado ao tempo, tem-se a questão da heterogeneidade fator fundante da multissérie. A heterogeneidade está presente nessa realidade de inúmeras formas, seja pela diversidade de níveis de aprendizagem, de idade, de saberes, de culturas etc, como já mencionado em falas anteriores.

A professora destaca que:

Quando você tá na Educação do Campo e principalmente nas classes multisseriadas, isso fica mais evidente. A sala é cada um de um jeito, cada um está em um nível, cada um com uma idade, cada um que tem culturas diferentes apesar de ser da mesma é.. De regiões próximas, culturas diferente. Então, isso é, fica mais latente quando tá em classe multisseriada, a questão da heterogeneidade. E como eu lido? É, primeiro ter essa noção de que nem todo mundo ali está no mesmo nível e é da mesma forma. E atividades variadas por níveis, é ótimo trabalhar com atividade por níveis, você ver qual nível tá cada aluno. O professor conhece a turma, qual nível tá cada aluno e faz atividade referente aquele nível. É, eu não divido por série as atividades, então quando eu passo a atividade de um conteúdo, como é que eu faço para abranger as três séries que eu lecionava 3º 4º e 5º ano? Eu coloco dentro daquela mesma atividade questões um pouco mais avançadas, que eu sei que, por exemplo quem tá um pouco mais atrasado no nível, pode não conseguir responder, e tudo bem, e questões um pouco mais simples para que todos deem conta. (Professora IJ).

Hage (2005), aponta a heterogeneidade como um fator inerente as turmas multisseriadas, salientando que heterogeneidade se faz presente não apenas no processo educativo, mas também nos fatores identitários e geográficos. A professora menciona esses fatores quando afirma que cada um dos alunos tem sua cultura apesar de residirem em comunidades próximas. Deste modo, é preciso considerar essa heterogeneidade no momento de planejar o ensino.

Entretanto, o autor salienta que:

Não podemos desconsiderar a visão dos sujeitos envolvidos com a multissérie que consideram toda essa heterogeneidade como um fator que dificulta o trabalho pedagógico, fundamentalmente porque se tem generalizado na sociedade as “classes homogêneas” são o parâmetro de melhor aproveitamento escolar e conseqüentemente, de educação de qualidade. Contudo, os fundamentos teóricos que orientam a pesquisa realizada apontaram justamente o contrário, indicando ser a heterogeneidade um elemento potencializador da aprendizagem e que poderia ser melhor aproveitado na experiência educativa que se efetiva na multissérie (HAGE, 2005, p.56).

Nas palavras do autor, os professores concebem a heterogeneidade como um elemento que dificulta a prática docente no contexto das turmas multisseriadas. Isso não se diferencia no município em questão, são recorrentes nos espaços que se discutem a questão da multissérie, falas que explicitam tal afirmação. Professores sentem muita dificuldade em lidar com a heterogeneidade, devido a vários fatores, a exemplo da falta de materiais didáticos, o não tencionamento durante a formação docente e da ausência de uma proposta curricular que contemple tal realidade (SANTOS, 2015). Tudo isso, em

virtude da lógica da seriação como apontado acima. Todavia, é preciso considerar a heterogeneidade como elemento potencializador da aprendizagem como aponta Hage, tendo em vista que nesse contexto heterogêneo os alunos aprendem uns com os outros.

Não obstante, para ser melhor aproveitada os professores precisam saber lidar com essa heterogeneidade, fazendo uso de estratégias que a potencialize, como relata a professora II:

É isso que eu já coloquei até nas outras questões: atender por nível mesmo, juntar por nível, às vezes por níveis diferentes para um auxiliar o outro, colocar dentro de um mesmo conteúdo, mesmo que aquele conteúdo não esteja lá para o 3º ano, mas eu vou trabalhar com todo mundo, porque eu não vou tirar o 3º ano da turma. Então, eu coloco questões um pouco mais simples, questões um pouco mais avançada e assim trabalho. (Professora II).

A estratégia descrita acima pela professora configura-se no agrupamento. Uma estratégia que tem sido bastante utilizada por professores de turmas multisseriadas, haja vista que nesses grupos os alunos se ajudam e aprendem em conjunto. Nesse viés, Duran ao tratar do método “Tutoria entre Iguais”, aponta que faz-se preciso utilizar a diferença entre os alunos como elemento potencializador da aprendizagem, pois esse “permite ver a diversidade não só como um problema, mas também como um recurso” (DURAN, 2008, p.13).

Ainda no âmbito de atender essa heterogeneidade, a professora AL destaca algumas estratégias utilizadas com os alunos da Educação Infantil, quando não é possível inclui-los na discussão, haja vista que, o tempo pedagógico e o ritmo de aprendizagem da Educação Infantil é específico.

Então o tempo...a gente prepara as aulas de acordo que todos os dias tenha atividade pra correção, na correção eu procuro desenvolver bastante a oralidade deles, a participação. No momento de explicação do conteúdo está fazendo sempre o levantamento prévio do conhecimento deles organizando, tem conteúdo sim que dá pra gente tá desde a Educação Infantil até o 5º ano mas tem conteúdo que não. Então o que fazer nesses momentos pra não deixar o tempo ocioso né? Eu tenho uma caixa que eu preparei de algumas atividades de leitura, de Matemática e sempre que eles estão com o tempo ocioso eles vão lá na caixinha e pegam uma atividade e vão fazer para não ficar sem fazer nada, sem fazer pra ocupar o tempo. Tem um jogos também lá como dado da multiplicação que eles adoram pois agora estão na onda da multiplicação, então eles adoram sentar no fundo da sala e jogar um com outro pra ver quem acerta mais. Então a gente tem essas estratégias pra poder preencher esse tempo que, muitas vezes você não tem como atender todo mundo ao mesmo tempo. Você planeja, mas aí tem um aluno lá que tem uma dificuldade e você precisa sanar aquela dificuldade né. Então, você precisa trabalhar de forma que todo mundo

crezca, evolua e aprenda, mas há momentos que realmente vai ter um tempo ocioso então pra não ficar esse tempo ocioso vai ter que ter uma estratégia. (Professora AL).

Na fala percebe-se mais uma vez o fator tempo atrelado a heterogeneidade. Nesse contexto, às vezes torna-se inviável atender a todos no mesmo período de tempo. Portanto, o professor precisa saber qual estratégia irá utilizar para não deixar esse tempo ocioso como aponta a professora. Para conseguir dá conta desta realidade, faz-se necessário planejar considerando toda essa heterogeneidade e para tanto, faz-se necessário conhecer a realidade da sua turma.

O Planejamento

Durante a realização deste trabalho, o planejamento surgiu como o principal entrave a prática docente na conjuntura das turmas multisseriadas. Embora reconheçam sua importância, os professores explicitam as suas angústias no tange o ato de planejar. Tal perspectiva se dá, devido a vários fatores. O primeiro deles refere-se a lógica da seriação, a qual tem norteado a elaboração do planejamento. Segundo, em virtude do número excessivo de instrumentos utilizados para realizar este planejamento. Um terceiro fator, diz respeito a questão do tempo que torna-se insuficiente diante deste contexto heterogêneo. Por fim, a falta de materiais pedagógicos referentes a multissérie.

Ao questioná-las se há dificuldades no processo de planejar o ensino no âmbito das turmas multisseriadas, as professoras dizem que:

O momento mais difícil pelo menos para mim sendo professora de classe multisseriada é o momento de planejar né? A gente se debruça diante de vários livros, hoje a gente tem internet também que nos ajuda.. E porque eu falei que é o mais difícil? Porque eu preciso atender a todos, todos tem o direito de aprender. Eles estão ali pra construir, ampliar conhecimento, e eu não posso negligenciar isso, eu não posso negar isso. Então, eu preciso fazer um planejamento pensando em todos os níveis, pensando em cada ser daquele que está lá, com seus comportamentos, com suas histórias, com suas dificuldades e com suas potencialidades, e aí é fazer como a gente fala... para otimizar esse tempo a gente costuma fazer o casamento de conteúdos né, pra que esse tempo seja utilizado da melhor forma possível. Sei que na, na nossa rotina diária eu não consigo da atenção a todos como eles merecem, como eles tem direito. Também sei que tem dia que a gente dá uma atenção maior a um grupo e o outro fica um pouquinho de lado e aí no final da manhã a gente se culpa, nossa! eu não dei muita atenção hoje a Educação Infantil, hoje eu não pude ficar muito com o 5º ano, e aí a

gente se culpa, e aí vamos tentar panejar pra no outro dia a gente está mais perto desse grupo. (Professora AL).

Ah, existe! Existe sim! Primeiro a questão da heterogeneidade que você tem que pensar. Um conteúdo que às vezes tá no plano de curso e é só para o 3º ano e que o 4º e 5º já viram, mas você tem que dá para todo mundo. Como você vai dar/ inovar para prender a atenção do 4º e 5º ano? E aí tem um conteúdo para o 5º ano, como você vai fazer para dar para o 3º ano? Então, tem que ter esse jogo de cintura. Tem essa dificuldade, principalmente em relação aos níveis de aprendizagem mesmo. Eu não vejo tanto a série mas os níveis de aprendizagem. Você tem que se virar, tem que rebolar para planejar um conteúdo que dê conta de todo mundo, que todo mundo consiga prestar a atenção, que todo mundo consiga aprender. (Professora IJ).

As falas apontam os fatores que dificultam o planejamento, em destaque os instrumentos (plano de curso e portfólio) e a lógica da seriação, pois mesmo que as professoras falem em níveis de aprendizagem, o plano de curso enquanto instrumento norteador do planejamento é seriado. A heterogeneidade, surge também como elemento que vem dificultar esse processo. Buscando uma maneira de contemplar essa heterogeneidade em um curto espaço de tempo, a professora salienta que faz o “*Casamento de Conteúdos*”, que configura-se na junção dos conteúdos das diferentes séries.

Como já descrito anteriormente, o planejamento acontece semanalmente no momento da Coordenação Pedagógica para planejarem as suas aulas. Não obstante, o tempo destinado não é suficiente diante de tantos informes e questões burocráticas, portanto os planejamento das aulas acabam sendo feitos em suas casas.

Ao falar do tempo utilizado para planejar a professora relata que:

[...] A gente gasta muito tempo em um plano. Eu gasto muito tempo, às vezes horas e horas em um plano só, exatamente por causa dessa dificuldade: casar conteúdo, é como trabalhar com todos? Porque não dá para fazer isso que a colega colocou de deixar um grupo para atender o outro, esperar, aí com certeza aquele que ficou lá colocar fogo na escola. Não tem como, tem que trabalha com todos. Então, a gente gasta muito tempo com o planejamento. A gente não faz isso na secretaria, na coordenação, nunca dar tempo. Nunca dá tempo. (Professora IJ).

É difícil contabilizar/dizer quanto tempo, porque depende muito do conteúdo, do que você vai utilizar para dá aquela aula, mas normalmente nunca é menos de três horas. É difícil ser menos de três horas. Então, três, quatro. Quando é um conteúdo assim, que você ver que vai ter mais facilidade de dá talvez duas horas, mas é difícil ser menos de três horas por dia. (Professora IJ).

A lógica do tempo é perversa nas turmas multisseriadas, principalmente no momento de planejar as aulas. A elaboração de um bom plano de aula demanda muito tempo o que sobrecarrega o trabalho docente.

Um outro fator destacado na elaboração deste planejamento é a falta de materiais pedagógicos. Ao questioná-los sobre a disponibilidade de materiais para planejar os professores afirmam que:

Na Secretaria, nada. Talvez se você fosse atrás de um livro... Tinha uma na secretaria embaixo, tinha um monte de livros para distribuir ou que estava lá, então eu e uma colega ia lá ...escolhia algum. Pegava algum, e às vezes utilizava, mas para a gente planejar mesmo, não tem disposição, até a internet é ruim. Então, não tem materiais didáticos disponíveis não. (Professora IJ).

Então, material pedagógico gente tem que construir na verdade né? Porque a gente não tem nada pronto. Por exemplo, a gente tem agora, foi aprovado agora desde ano passado a gente já teve, mas acho que no ano anterior foi aprovado uma disciplina de Educação do Campo aqui no município de Amargosa. É uma disciplina obrigatória no currículo das Escolas do Campo, no entanto a gente tem a maior dificuldade pra organizar essas atividades, pra conseguir material, porque assim o que se tem produzido de Educação do Campo é só no âmbito da academia né, porque se você coloca lá Reforma Agrária no google vai aparecer muito texto, mas turno em termo acadêmico né, muito Trabalho de Conclusão de Curso, muitos artigos, mas pra essa faixa etária da Educação Infantil ao 5º ano a gente não tem material, a gente não tem. Então, o que a gente faz né, e aí o coletivo de professores tem feito esses anos todos é pegar, ler os textos né, o material teórico e abstrair e construir a partir dali né um texto digamos assim, produzir um texto a partir de um texto uma sistematização pra tá trabalhando em sala de aula, pra tá levando esse contexto pra sala de sala, pra tá orientando né os alunos nesse sentido. Então, é você tá construindo esses elementos porque isso não tá no livro didático, isso não tá na Proposta da Educação do Campo do município, não tá. Ou o professor se debruça pra fazer isso, se dedica pra fazer isso e pensar e tá articulando ou então a gente não tem material construído, elaborado pra tratar da Educação do Campo, não tem. (Professor AN).

Os professores descrevem a falta de materiais didáticos para planejar as atividades. Até no próprio espaço da SEMED não há materiais disponíveis. A falta de materiais didáticos sobre essa conjuntura é totalmente reduzida, fazendo-se necessário que os próprios professores construa-os, o que implicar dispor de mais tempo na elaboração do planejamento.

Por fim, ao relatarem como é feito esse planejamento, as professoras destacam a principal crítica apresentada nesse trabalho, a forma solitária, individual como ele é realizado.

Sozinha. O planejamento é muito solitário, então eu faço sozinho em casa. Às vezes eu combinava com uma colega do mesmo núcleo que ensinava 3º 4º e 5º as mesmas séries que eu, e a gente vinha um pouco antes da coordenação que é das 17:00 às 19:00 dia de segunda- feira. A gente vinha um pouco antes, algumas horas antes, sentava eu e ela para fazer alguns planos, mas isso era por iniciativa individual porque não se faz isso. É.. e acontece mesmo de forma individual. [...]A minha maior crítica é em relação ao planejamento ser individual mesmo. Ser solitário. (Professora IJ).

[...] Essa discussão, essa troca de experiência estou sentindo muita carência né? É por isso que eu falei que o meu planejamento ele é muito solitário, porque até no momento de coordenação que é destinado semanalmente eu me sinto sozinho porquê ...posso sentar sim, sento com alguns colegas, mas tem um que tem 3º e 4º ou 4º e 5º, 1º e 2º e eu que tenho tudo, ninguém tem a minha realidade né. Então eu preciso dialogar um pouco mais, então eu sinto falta desses momentos de diálogos no momento de coordenação. (Professora AL).

Os dados acima apontam para a necessidade de ressignificação dos momentos destinados ao planejamento, propiciando assim maiores ocasiões de interação e socialização entre os docentes para a elaboração de atividades a serem desenvolvidas. A parceria, a colaboração, a troca de ideias podem se reverter em estratégias importantes para fortalecer o planejamento elaborado, revestindo-o de maior significado para a prática docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho buscou analisar o planejamento de ensino elaborado e desenvolvido por professores de turmas multisseriadas de três escolas do campo do município de Amargosa, avaliando sua (im) pertinência ao contexto da multissérie. Para tanto, recorreremos as discussões teóricas no campo da didática, estudos sobre o planejamento educacional no Brasil e aos relatos dos professores, obtidos através de entrevistas semiestruturadas.

As falas dos professores, constituíram-se de suma relevância para compreendemos a dinâmica das turmas multisseriadas em seus múltiplos aspectos: prática docente, organização do trabalho pedagógico, heterogeneidade, tempo, espaço, infraestrutura física, currículo, em essencial, a concepção sobre a multisseriação. Vale salientar que, os investigados possuem uma percepção diferenciada sobre essas turmas, haja vista que, estão engajados com as causas campesinas e as discussões sobre a Educação do Campo. Todos possuem uma trajetória escolar e profissional vinculado ao Campo. Deste modo, apresentam uma percepção distintas dos demais professores da rede municipal. Tal representação negativa, é presença marcante entre os professores. Em inúmeras vezes, durante o desenvolvimento deste trabalho, presenciei falas de professores que expressavam incessantemente o desejo de extinção das mesmas, o que demonstra que a representação negativa sobre as turmas multisseriadas ainda prevalecem no município, apesar do Centro de Formações de Professores, ter cada vez mais, ampliado as discussões sobre a Educação do Campo.

Ademais, as falas dos professores revelaram aspectos pertinentes para pensarmos a conjuntura da multissérie, trazendo sérias denúncias que precisam ser tencionadas no âmbito da acadêmica, buscando estratégias para solucioná-las. O Centro de Formações de Professores, em destaque para o Curso de Licenciatura em Pedagogia, o qual forma professores para atuar mediante essa realidade, precisa dar maior visibilidade as discussões sobre a multissérie e a prática docente neste contexto.

A análise dos dados indicaram que o planejamento de ensino elaborado e desenvolvido no âmbito das escolas multisseriadas tem sido orientado por um excessivo número de instrumentos burocratizantes da ação pedagógica e não tem dado conta da heterogeneidade e singularidade desse contexto. Portanto, os resultados da pesquisa

indicam a necessidade de construção de planejamentos de ensino que sejam condizentes com a realidade da multissérie e considere as particularidades dos sujeitos campesinos.

Diante disso, consideramos que o planejamento é tido como principal percalço à prática docente devido a lógica da seriação que rege a conjuntura das turmas multisseriadas. Um contexto tão heterogêneo não pode ser orientado por práticas hegemônicas de ensino, em essencial quando refere-se ao planejamento, elemento norteador da prática docente. Nessa perspectiva, compreendemos que é urgente a superação do paradigma seriado existente nesta conjuntura. Enquanto essa superação não se efetiva, os professores buscam transgredi-lo com vista a elaboração de um planejamento condizente com a realidade da multissérie, tendo em vista que o modelo posto até aqui não tem dado.

Faz-se preciso que a Secretaria de Educação busque outras alternativas para a realização do planejamento. A maneira pela qual tem sido posto, não tem dado conta de atender a realidade dos professores de turmas multisseriadas. É necessário dispor de mais tempo durante o momento da coordenação, uma vez que o tempo de duas horas semanais, o qual ainda é suprimido pela quantidade excessiva de informes e questões burocráticas a serem resolvidas, não é suficiente para a elaboração dos planos de aulas. Ademais, é urgente a elaboração de materiais pedagógicos que venham a auxiliar os professores no momento de planejar.

É necessário, dispor de uma melhor estrutura para a realização deste planejamento, através da construção de salas com multirecursos, vastas em materiais e recursos pedagógicos tais como: livros, livros de literatura Infantil, literatura sobre a Educação do Campo, computadores, internet, dentre outros. Também, é necessário garantir a elaboração do planejamento no momento da Coordenação Pedagógica, proporcionando momentos de interação entre os professores que estejam para além da seriação. Um planejamento entre “pares”, com vistas que eles possam, discutir, dialogar e interagir durante o preparo das aulas, trocando experiências, socializando ideias e atividades exitosas. Um planejamento que seja elaborado em conjunto, deixando de ser tão solitário, como salientou os professores.

Diante de todas as denúncias reveladas pelos professores, é de extrema urgência uma nova tipologia de planejamento de ensino para a referida conjuntura. Para tanto, faz-se preciso uma nova forma de organização do ensino que esteja para além da seriação, tendo em vista que este modelo é o grande vilão das turmas multisseriadas e, de nada adiantará uma nova concepção de planejamento, se o ensino, a forma de organização, as

políticas de regulação do trabalho docente e as práticas pedagógicas continuarem sendo seriadas. É preciso uma reorganização do currículo das escolas de turmas multisseriadas.

Nesse viés, pensando na perspectiva das turmas multisseriadas, e nas tipologias de planejamento do ensino mencionadas neste trabalho, entendemos que a melhor opção para planejar o ensino no contexto da multissérie, é através de temas, seja eles geradores, transversais, etc . Planejar o ensino por meio de temas, proporcionará aos professores uma nova forma de ensinar, contemplando a heterogeneidade existente nessa realidade. Ademais, visa superar a lógica fragmentada e disciplinar do ensino como aponta MACEDO (2013). Ao planejar por temas, o professor poderá ministrar a aula para todos os alunos, direcionando as atividades por níveis de aprendizagens ao invés de anos ou séries. Isso, possibilitará um maior acompanhamento por partes dos professores e mais liberdade para trabalhar com a turma, que por sua vez, poderá apresentar mais envolvimento e participação durante as aulas.

Por fim, consideramos que este trabalho não se finda aqui. Há lacunas que precisam serem investigadas, visando uma melhor compreensão sobre as turmas multisseriadas e que venham a contribuir com o aprimoramento da prática docente nesta conjuntura.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Manuela Santos. **Trabalho docente em classes multisseriadas nas escolas do campo**. Monografia de Conclusão de Curso de Licenciatura em Pedagogia. Amargosa-Ba: UIFRB/CFP, 2012.

ALMEIDA, Márcia Batista. *Indicadores de avaliação da implementação das 'Diretrizes para a Educação do Campo em Amargosa'*. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação do Campo). Amargosa-Ba: UFRB/CFP, 2015.

AMARGOSA. **Projeto Político Pedagógico**: Por uma Escola Democrática e Participativa. Núcleo Escolar n. 06. 2011.

AMARGOSA. Secretaria Municipal de Educação. *Diretrizes para a Educação Básica do Campo em Amargosa*. Amargosa-Ba: Secretaria Municipal de Educação, março de 2012. 52f. (Impresso).

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995. (Série Prática Pedagógica).

ANDRÉ, Marli. O que é um Estudo de Caso Qualitativo em Educação? ANDRÉ, Marli. In: **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013.

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; HAGE, Salomão Mufarrej (Org.). *Escola de Direito: Reinventando a escola multisseriada*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

ARROYO, Miguel; CALDART, Roseli; MOLINA, Mônica. **Por uma Educação do Campo**. 4ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

AZEVEDO, Márcio Adriano. Política de Educação do Campo: concepções, processos e desafios. In: NETO, Antônio Cabral; et al. **Pontos e contrapontos da Política Educacional: uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais**. Brasília: Líber Livro Editora, 2007.

BARROS, Oscar Ferreira; et. al. Retratos da Realidade das Escolas do Campo: multissérie, precarização, diversidade e perspectivas. In: In: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel & HAGE, Salomão Mufarrej (orgs.). **Escola de Direito: reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

BARROS, Oscar Ferreira. Os saberes do trabalho ribeirinho e a Escola Multisseriada: um estudo na ótica de uma Educação do Campo na Amazônia. In: **I Encontro de pesquisa em Educação do Campo do Estado do Pará, Belém**: Universidade Federal do Pará – UFPA, 29 e 30 de maio de 2008.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BOGDAN, Roberto C; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em Educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL, Ministério da Educação. **Educação do Campo**: marcos normativos. Secretária de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI. Brasília, 2012.

BRASIL. **Lei 12.960, de 27 de março de 2014**, altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas. Brasília-DF: DOU, sexta-feira, 28 de março de 2014, Seção 1, p. 1. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=1&data=28/03/2014>

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional**. In: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB 01/2002, de 03 de abril de 2002**, Institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília: MEC/CNE/CEB. (Diário Oficial da União, Brasília, 9 de abril de 2002, Seção 1, p. 32), 2002.

BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad/MEC). **Educação do Campo**: diferenças mudando paradigmas. Brasília, MEC/SECADI, 2007.

CARDOSO, Maria Angélica; JACOMELI, Mara Regina Martins. Considerações sobre as Escolas Multisseriadas: Estado da Arte. In: **Educere Et Educare**, Revista de Educação, vol. 5 nº 9 Jan./jun 2010. p. 267-290.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**: evolução e desafios. In: Revista Portuguesa de Educação, 2003 16(2), pp.221-236.

CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO, II. **Texto Base**. Luziânia – GO, 2004.

CORRÊA, Sérgio Roberto. “Currículos” e saberes: Caminhos para uma educação do campo multicultural na Amazônia. In: HAGE, Salomão Mufarrej (Org.). **Educação do Campo na Amazônia**: Retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará. Belém: Editora Gutemberg Ltda, 2005.

DURAN, David. Utilizar pedagogicamente as diferenças entre alunos: uma prática de tutoria entre iguais. In: FETZNER, Andréa Rosana. **Ciclos em revista**: a aprendizagem em diálogo com as diferenças, v. 3, p. 13-32, 2008.

FAGUNDES, José; MARTINI, Adair Cesar. **Políticas Educacionais**: da escola multisseriadas à escola nucleada. Ponta Grossa, 2003.

FARIA FILHO, Luciano Mendes. **Educação Pública**: a invenção do presente. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

FARIA, Wilson de. **Teoria de Ensino e Planejamento Pedagógico**. São Paulo: EPU, 1987. (Temas básicos de educação e ensino).

FONEC - Fórum Nacional de Educação do campo. **Nota Técnica sobre o Programa Escola Ativa**: uma análise crítica. Brasília: FONEC, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FUSARI, José Cerchi. **O planejamento do trabalho pedagógico: algumas indagações e tentativas de respostas**. São Paulo, s/e, 1989. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_08_p044-053_c.pdf> acesso em 09 de setembro de 2015.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. **A multissérie em pauta**: para transgredir o Paradigma Seriado nas Escolas do Campo. Salvador: UFBA, 2010.

HAGE, Salomão Mufarrej. **Educação do Campo na Amazônia**: retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará / Salomão Mufarrej Hage (Org.). Belém: Gráfica e Editora Gutemberg Ltda, 2005.

HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. **A Organização do Currículo por Projetos de Trabalho**: o conhecimento é um caleidoscópio. 5ª. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

KLOSOWSKI, Simone Scorsim; REALI, Klevi Mary. **Planejamento de ensino como ferramenta básica do processo ensino-aprendizagem**. In: UNICENTRO - Revista Eletrônica *Lato Sensu* (ISSN: 1980-6116). Edição 5ª. 2008

LAGE, Ana Carolina Marques; BOEHLER, Marcella. Multissérie em questão. **Jornal Letra A**, CEALE - Centro de Alfabetização Leitura e Escrita, FAE, UFMG, Belo Horizonte, n. 36, out./ nov. 2013, pp. 8-11. Disponível em: < <file:///C:/Users/DFE/2013-JLA36.pdf>> acesso em 08 de outubro de 2014.

LAKATOS, Eva Maria. **Fundamento de Metodologia Científica**. 6.ed., 5.reimpr. São Paulo: Atlas, 2007.

LEAL, Regina Barros. Planejamento de ensino: peculiaridades significativas. In **Revista Iberoamericana de Educación**. 2005. Disponível em: < <http://www.rieoei.org/deloslectores/1106Barros.pdf>> acesso em 09 de setembro de 2015.

LEITE, Lúcia Helena Alvarez. **Pedagogia de Projetos**: intervenção no presente. *Presença Pedagógica*, mar./abr.1996, v.2, n.8.

LEITE, Sérgio Celani. **Escola Rural**: urbanização e políticas educacionais. 2ª ed. São Paulo: Editora Cortez, 1999, (Coleção Questões de Nossa Época; v.70), p. 27-56.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Currículo**: campo, conceito e pesquisa. 6ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013

MAZZOTTI, Alda Judith Alves. Usos e abusos dos estudos de caso. In: **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 129, set./dez. 2006.

MENEGOLLA, Maximiliano; SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que planejar?** currículo, área, aula. 19ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MOLINA, Mônica Castagna. Brasil. **Educação do Campo e Pesquisa:** Questões para Reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Mourão. Licenciatura em Educação do Campo In: CALDART, Roseli Salete .Et al. **Dicionário da Educação do Campo.** Organizado por Roseli Salete Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto. – Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

MORAES, Maria Cândida. **O Paradigma Educacional Emergente.** Campinas, SP: Papirus, 1997. (Coleção Práxis).

MOURA, Regina Céli Alvarenga de; ANGELO, Aline Aparecida; FERREIRA, Aline Aparecida; FERRARI, Clara Teixeira. **Ampliando horizontes com um estudo da arte sobre pesquisas em educação do campo:** um olhar para as políticas públicas, formação docente e práticas pedagógicas, 2009.

MOURA, Terciana Vidal. **Formação de Professores que Atuam em Classes Multisseriadas nas Escolas do Campo:** Que princípios? Que diretrizes? Que epistemologia? 2014

MOURA, Terciana Vidal; SANTOS, Fábio Josué Souza dos. **A pedagogia das classes multisseriadas:** uma perspectiva contra-hegemônica às políticas de regulação do trabalho docente. Debates em Educação, Maceió, Vol. 4, nº 7, Jan./Jul. 2012.

PADILHA, Paulo Roberto. Planejamento, Plano, Projeto: uma tipologia. In: PADILHA, Paulo Roberto. **Planejamento Dialógico:** como construir o projeto político-pedagógico da escola. 6ª edição. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2006.

PESCE, Lucila; ABREU, Claudia Barcelos de Moura. Pesquisa Qualitativa: considerações sobre as bases filosóficas e os princípios norteadores. In: **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013.

PISTRAK, Moisey Mikhaylovich. **Fundamentos da Escola do Trabalho.** Tradução de Daniel Aarão Reis de Filho . 3.ed.São Paulo: Expressão Popular, 2011.

RIBEIRO, Marlene. Educação Rural. In: CALDART, Roseli Salete. Et al. **Dicionário da Educação do Campo.** / Organizado por Roseli Salete Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto. – Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

RIBEIRO, Marlene. Sujeitos Sociais e Educação Popular. In: RIBEIRO, Marlene. **Movimento Camponês, Trabalho e Educação:** princípios / fins da formação humana. – 1ª ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2010.

ROSA, Ana Cristina Silva da. **Classes multisseriadas:** desafios e possibilidades. In: Educação & Linguagem • Ano 11 • N. 18 • 222-237, JUL.-DEZ. 2008.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O Currículo**: uma reflexão sobre a prática. Tradução de Ernani F. da F. Rosa.-3ª ed.- Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, Boa Ventura Souza. **Um Discurso sobre as Ciências**. São Paulo: Editora Cortez, 1987.

SANTOS, Fábio Josué Souza dos. **Docência e Memória**: narrativas de professoras de escolas rurais multisseriadas. Salvador, 2015.

SANTOS, Fábio Josué Souza. **Nem “tabaréu/oa”, nem “doutor/a”**: o(a) aluno(a) da roça na escola da cidade - um estudo sobre identidade e escola. Fábio Josué Souza dos Santos – Salvador, Ba. [s./n] 2006.

SANTOS, Fábio Josué Souza; MOURA, Terciana Vidal. Políticas educacionais, modernização pedagógica e racionalização do trabalho docente: problematizando as representações negativas sobre as classes multisseriadas. In: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel & HAGE, Salomão Mufarrej (orgs.). **Escola de Direito**: reiventando a escola multisseriada. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010, pp. 35-47.

SANTOS, Fábio Josué Souza; SOUZA, Elizeu Clementino. **A produção acadêmica sobre o tema “Classes multisseriadas” no Brasil**: um olhar sobre as teses e dissertações (1987-2012). XXII ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE-NORDESTE, Natal-RN, UFRN, 2014.

SARAIVA, Rosália Alvim. **Projetos de Trabalho**: uma das formas de re-significar o espaço da sala de aula. In: Ciênc.let...Porto Alegre, n.36, p.171-186, jul/dez 2004.

SIGNORELI, Vinicius. **Planejamento na Escola**. Edição Equipe EducaRede, 2010 Disponível em: http://www.educarede.org.br/educa/index.cfm?pg=oassuntoe.interna&id_tema=15&id_subtema=1&cd_area_atv=2, Acessado em 05-09-2010, 21h 32min.

SILVA, Maria do Socorro. Diretrizes Operacionais para Escolas do Campo: rompendo o silêncio das políticas educacionais. In: BAPTISTA, Francisca Maria Carneiro; Naidison Quintella BAPTISTA(organizadores). **Educação Rural**: sustentabilidade do campo. Feira de Santana, Ba: MOC; UEFS;(Pernambuco): SERTA, 2003.

SOUZA, Elizeu Clementino de; SANTOS, Fábio Josué Souza dos. Educação Rural e Multisseriação: rompendo silêncios e indicando Horizonte. In: **Educação Básica**: políticas. Avanços e pendências. Maria Abádia da Silva, Célio da Cunha, Org. – Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

UFBA - UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. **Cadernos didáticos sobre educação no campo**. Salvador: Editora, 2010.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico - elementos metodológicos para elaboração e realização, 23ª ed. São Paulo: Libertad Editora, 2012. (Cadernos Pedagógicos do Libertad; v 1).

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Organização Didática da Aula: um projeto colaborativo de ação imediata. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Aula**: gênese, dimensões, princípios e práticas. Campinas, SP: Papirus, 2008.

