

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DE MESTRADO/PPGEB
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

**FECHAR, RETROCEDER OU RECRIAR: A PROPOSTA MULTIANOS DO
ESTADO DO PARANÁ: EXPERIÊNCIAS EM ESCOLAS PÚBLICAS DO
CAMPO NO SUDOESTE DO PARANÁ – 2019 – 2021**

THAIS REGINA CRESCENCIO MAAS

FRANCISCO BELTRÃO – PR

2022

THAIS REGINA CRESCENCIO MAAS

**FECHAR, RETROCEDER OU RECRIAR: A PROPOSTA MULTIANOS DO
ESTADO DO PARANÁ: EXPERIÊNCIAS EM ESCOLAS PÚBLICAS DO
CAMPO NO SUDOESTE DO PARANÁ – 2019 – 2021**

Texto apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado - Área de concentração: Educação, Linha de Pesquisa: Cultura, Processos Educativos e Formação de Professores, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientadora: Dra. Cecília Maria Ghedini

Francisco Beltrão – PR

2022

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

Maas , Thais Regina Crescencio
Fechar , Retroceder ou Recriar: A Proposta Multianos do
Estado do Paraná: Experiências em Escolas Públicas do Campo
no Sudoeste do Paraná - 2019- 2021 / Thais Regina Crescencio
Maas ; orientador Cecília Maria Ghedini. -- Francisco
Beltrão, 2022.
174 p.

Dissertação (Mestrado Acadêmico Campus de Francisco
Beltrão) -- Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro
de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Educação,
2022.

1. Educação no Campo . 2. Fechamento de Escolas . 3.
Escolas Públicas do Campo. 4. Multianos . I. Ghedini, Cecília
Maria , orient. II. Título.

FOLHA DE APROVAÇÃO
THAIS REGINA CRESCENCIO MAAS

TÍTULO DO TRABALHO: FECHAR, RETROCEDER OU RECRIAR? A PROPOSTA MULTIANOS DO ESTADO DO PARANÁ: EXPERIÊNCIAS EM ESCOLAS PÚBLICAS DO CAMPO NO SUDOESTE DO PARANÁ -2019 – 2021

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, UNIOESTE, Campus de Francisco Beltrão, Área de Concentração: Educação, Linha de Pesquisa 01: Cultura, Processos Educativos e Formação de Professores, julgada adequada e aprovada, em sua versão final, pela Comissão Examinadora, que concede o Título de Mestra em Educação a autora.

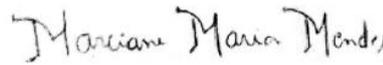
COMISSÃO EXAMINADORA



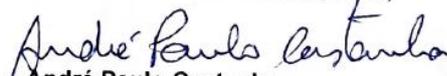
Cecilia Maria Ghedini (Orientadora)
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)



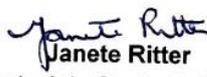
Carlos Antonio Bonamigo
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)



Marciane Maria Mendes
Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)



André Paulo Castanha
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)



Janete Ritter
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)

Francisco Beltrão, 26 de outubro de 2022

AGRADECIMENTOS

À Deus, pela minha vida, e por me permitir ultrapassar todos os obstáculos encontrados ao longo de minha caminhada.

Ao meu companheiro Cleiton, meu porto seguro que com toda paciência esteve ao meu lado nos dias difíceis me apoiando e incentivando a não desistir, a meus filhos que compreenderam minha ausência e sempre amorosamente me incentivaram a atingir meus objetivos. Grata por me ajudarem a realizar esse sonho.

A minha mãe e meu pai pilares da minha formação como ser humano em especial minha mãe que sempre me incentivou a realizar sonhos.

Aos amigos que fiz na turma de 2020, do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado (PPGEFB) no qual compartilhei minhas alegrias e angústias em especial Neusa, Lya e Samantha.

Aos professores que tive desde a educação básica que mesmo com as limitações da escola pública foram dedicados e comprometidos com a educação. Também agradeço aos professores da graduação que me indicaram caminhos e me fizeram acreditar que era possível.

Aos meus colegas de trabalho pela compreensão de inúmeras vezes que precisei me ausentar e sempre foram prontos a contribuir e me incentivar.

Agradeço ao corpo Docente do Programa de Mestrado, que contribuiu no aperfeiçoamento do trabalho por meio das disciplinas ministradas, ao Grupo de Estudos Gefhemp¹ e à Refocar² no espaço da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste)³, por me oportunizar fazer parte desse espaço de conhecimento, reflexões e luta pela Escola Pública no/do Campo.

A todos os professores e sujeitos históricos que contribuíram por meio de relatos orais, documentos, fotos entre outros, para aprimoramento da pesquisa.

Aos professores que aceitaram o convite para fazer parte das bancas de qualificação e defesa, agradeço as contribuições que enriqueceram muito minha pesquisa.

A todas as pessoas que fizeram parte da minha vida, no decurso do meu processo de estudos, que me incentivaram e me fizeram acreditar que eu era capaz, em especial

¹ Grupo de Pesquisa e Estudos em Formação Humana, Educação e Movimentos Sociais Populares (GEFHEMP).

² Projeto de Extensão: Rede de Formação de Educadores pelo Fortalecimento das Escolas Públicas do Campo: Caminhos de Conhecimento e Resistência (Refocar).

³ Sempre que for necessário tratar do trabalho de extensão da Refocar, utilizar-se-á a expressão “Gefhemp/Refocar/Unioeste” uma vez que tal projeto de extensão é organizado pelo grupo de pesquisa e estudos Gefhemp, no âmbito da Unioeste, campus de Francisco Beltrão/PR.

minha orientadora, Professora Dr^a. Cecília Maria Ghedini, que me escolheu e me mostrou como o conhecimento é transformador, sempre com toda paciência e amorosidade me apontando caminhos na defesa da educação pública de qualidade.

``Se, na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas participar de práticas com ela coerentes``.

(Paulo Freire)

RESUMO

MAAS, Thais R C. Fechar, Retroceder ou Recriar: A proposta Multianos no Ensino Fundamental II – Escolas Públicas no/ do Campo – Estado do Paraná (2019- 2021) 186f 2022. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2022.

Este trabalho de Dissertação de Mestrado situa-se no Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado, *Campus* Francisco Beltrão/PR, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), área de concentração em Educação, Linha de Pesquisa: Cultura, Processos Educativos e Formação de Professores. No ano de 2019, a Secretaria de Educação do Estado do Paraná (SEED) publicou uma Minuta de Resolução, estabelecendo que as Escolas Públicas no/do Campo com menos de 35 estudantes nos anos finais do Ensino Fundamental (EF), se organizariam pela forma multianos. Para esta mudança não houve aprovação pelo Conselho Estadual de Educação (CEE) e, nem diálogo com as escolas e comunidades. Este trabalho de dissertação investiga como ocorreu a implementação desta Proposta Multianos nos anos finais do EF de escolas públicas no/do campo no Estado do Paraná, nos anos 2019 a 2021, e como se operacionalizou nas escolas públicas no/do campo - anos finais do EF – no Sudoeste do Paraná. Em razão dessa nova realidade que se impôs, surge a necessidade de estudar o processo vivenciado nestas escolas, na busca por compreender esta política pública e sua operacionalização. Coloca-se como objetivo geral analisar como ocorreu a implementação da Proposta Multianos no Paraná (2019-2021) e como se operacionalizou nas escolas públicas no/do campo - nos anos finais do EF - do NRE de Dois Vizinhos/PR. A metodologia adotada foi qualitativa, com estudo documental e entrevistas semiestruturadas, e realizou-se na esfera estadual junto a documentos oficiais, gestores da SEED, representantes do CEE e da Articulação Paranaense de Educação do Campo (APEC) e, na esfera regional, junto ao NRE de Dois Vizinhos/PR, com professores e equipes gestoras. Toma-se por base autores como Arroyo, (2011); Bonamigo, (2020); Calazans, (1993); Caldart, (2002); (2008); (2012); Carvalho, (2008); (2014); Catellan, (2014), Delgado, (2014); Fernandes, (2008); Ghedini, (2014); (2016); (2017); Guhur, (2012); Mazur, (2016); Molina, (2012); Munarim, (2008); Neves, (2012); Nurmberg, (2017); Pontes, (2012); Ramal, (2011); Ritter, (2020); Rodrigues, (2017); Stedile, (2012); também, documentos como Brasil, (2002), (2006); (2010 a), (2010b); Paraná, (2010); (2011); (2018) (2019), (2020) . Neles, trata-se de categorias principais como Educação do Campo, Políticas Públicas de Educação, Escolas Públicas no/do Campo, Modalidade da Educação Básica do Campo, fechamento e nucleação de escolas no/do campo e Escolas Multianos. O estado do Paraná tem uma história significativa no Movimento Nacional da Educação do Campo⁴ e na implementação da política pública de Educação do Campo, por ser pioneiro no que tange à seus dispositivos legais, porém, com os governos neoliberais que se sucederam⁵, se tem uma “guinada” ao retrocesso. No ano de 2019, a SEED publicou uma Minuta de Resolução (PARANÁ, 2019), estabelecendo que escolas no/do campo com menos de 35 estudantes nos anos finais do EF, se organizariam pela forma multianos. Esta proposta veio para as escolas sem respeitar sua autonomia de organização, sem diálogo e, de forma engessada no sistema. Isso permite compreender que, para a SEED, foi uma proposta emergencial para manter abertas as escolas com “baixo número de alunos”, adequando-as à uma forma de gestão que tem como primazia a geração de índices, contudo, para as escolas,

⁴ Neste trabalho, sempre que se usar a palavra Movimento com letra maiúscula, se estará tratando do Movimento Nacional da Educação do Campo, tal como se apresenta em Munarim (2008).

⁵ Carlos Alberto Richa (2011-2018) Carlos Roberto Massa Junior (2019-2026).

os professores, as comunidades e os pesquisadores, esta mudança constituiu-se como mais um desafio diante da negação do direito a uma educação com qualidade aos sujeitos do campo. Diante deste desafio e, levando em conta que a proposta vinda da SEED manteve a linearidade dos conteúdos de modo que se dava na forma multisseriada, sendo executada nos anos finais do EF, as escolas passaram a buscar saídas e, no âmbito do Gefhemp/Refocar/Unioeste, escolas e universidade produziram uma referência que aponta novas possibilidades para a forma curricular das escolas Multianos nos anos finais do EF, por meio de uma matriz curricular circular. Esta situação vivenciada no período, acrescida pela realidade de um grande número de escolas mediante o quadro de esvaziamento do campo, exige pensar e propor políticas públicas que garantam o direito à educação a estes sujeitos, para evitar o retrocesso. Entretanto, tal perspectiva necessita de um caminho trilhado coletivamente, um processo que articule comunidades, escolas, professores, Movimentos Sociais Populares (MSP) e suas organizações, assim como pesquisadores das universidades, condição para se recriar a escola pública no/do campo.

Palavras-chave: Educação do campo. Fechamento de escolas. Escola Pública no/do campo. Escola Multianos.

ABSTRACT

MAAS, Thais R C. Close, Setback or Recreate: The Multiyear proposal in Public Elementary (middle) schools in/of the Countryside – Paraná State (2019-2021) 186f. 2022. Dissertation (Master's) - Graduate Program in Education - Master's, State University of West Paraná, Francisco Beltrão, 2022.

This Master's Thesis work is located in the Graduate Program in Education - Master, Campus Francisco Beltrão/PR, of the State University of West Paraná (UNIOESTE), Focus on Education area, Research Line: Culture, Education Processes and Teacher Training. In 2019, the Secretary of Education of the State of Paraná (SEED) published a Draft Resolution, establishing that Public Elementary (middle) schools in/of the Countryside, with less than 35 students, would be organized in the multiyear format. There was no approval for this change by the State Board of Education (CEE) and no dialogue with schools and communities. This dissertation work investigates how the implementation of this Multiyear Proposal took place in Paraná, in the years 2019 to 2021, and how it was operationalized in Public Elementary (middle) schools in/of the Countryside, in the NRE of the municipality of Dois Vizinhos - PR. Due to this new reality that has been imposed, there is a need to study the process experienced in these schools, in order to understand this public policy and its operationalization. The general objective is to analyze how the implementation of the multi-year proposal took place in Paraná (2019-2021) and how it was operationalized in Public Elementary (middle) schools in/of the Countryside, in the NRE of the municipality of Dois Vizinhos - PR. The methodology adopted was qualitative, with documentary study and semi-structured interviews, and was carried out at the state level with official documents, managers (SEED and NRE), representatives of CEE and APEC and at the regional level with NRE, teachers and management teams. It is based on authors and documents such as Arroyo, (2011); Bonamigo, (2020); Calazans, (1993); Caldart, (2002); (2008); (2012); Carvalho, (2008); (2014); Catellan, (2014), Delgado, (2014); Fernandes, (2008); Ghedini, (2014); (2016); (2017); Guhur, (2012); Mazur, (2016); Molina, (2012); Munarim, (2008); Neves, (2012); Nurmberg, (2017); Pontes, (2012); Ramal, (2011); Ritter, (2020); Rodrigues, (2017); Stedile, (2012); também, documentos como Brasil, (2002), (2006); (2010 a), (2010b); Paraná, (2010); (2011); (2018) (2019), (2020) dealing with categories such as Education for the Countryside, Public Policies, Public Schools in/from the Countryside, Basic Education for the Countryside Modality, closing and nucleation of schools in/from the countryside and Multiyears. The state of Paraná has a significant history in the Movement and in the implementation of this public policy, a pioneer with regard to the legislation on Education for the countryside, however, with the neoliberal governments that followed, there was a “turn” to setback. In 2019, SEED published a Draft Resolution (PARANÁ, 2019), establishing that Elementary (middle) schools in/of the Countryside, with less than 35 students, would be organized in the Multiyear format. This proposal came to schools without respecting their organizational autonomy, without dialogue and hampered by the system, which allows us to understand that, for SEED, it was an emergency proposal to keep schools open and, generating index; for schools, teachers, communities and researchers, one more challenge in the face of the denial of the right to quality education to rural subjects. This movement enabled the production of a reference, together with schools and the university, that points out new possibilities for the curricular form of the Multiyear in Elementary middle School , based on overcoming the linearity of the contents through the Circular Curriculum. Considering the emptying of the countryside, it is necessary to think of public policies that guarantee the right to Education for these

subjects, to avoid setbacks, however, such a perspective needs a path taken collectively, with communities, schools, teachers, Social Movements and their organizations, as well as university researchers, a condition to recreate the public school in/of the countryside.

Keywords: Education for the countryside. School closures. Public School in/of the countryside. Multiyear.

LISTA DE FIGURAS.

Figura 1 - Escolas fechadas no Brasil de 2002 a 2010.	59
Figura 2 - Número de escolas fechadas nas décadas de 80, 90 e 2000 no Sudoeste do Paraná.	59
Figura 3 - Escolas cessadas nas décadas de 80, 90 e 2000 por municípios do Sudoeste do Paraná.	60
Figura 4 - Matriz por componentes curriculares em turmas Multianos	76
Figura 5 - A relação: Eixos temáticos, Áreas dos conhecimentos e Conteúdos estruturantes.....	92
Figura 6 - Estrutura curricular das Escolas das Ilhas	93
Figura 7 - Habilitação por área de conhecimento.....	93
Figura 8 - Infográfico Multianos	125
Figura 9 - Infográfico Multianos	125
Figura 10 - Diagrama de relação de disciplinas e Eixos Formativos	127

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Documentos Normativos e Legislação Brasileira sobre a Educação do Campo.....	43
Quadro 2 - Documentos Normativos e Legislação do Estado do Paraná.....	48
Quadro 3 - Fundamentos da Proposta Multianos.....	71
Quadro 4 - Eixos Temáticos das Diretrizes Curriculares da Educação do Campo do Paraná.....	77
Quadro 5 - Objetivos formativos e de ensino na formação dos professores das Escolas Multianos.....	85
Quadro 6 - Eixos Temáticos da Proposta Pedagógica das Escolas das Ilhas.....	91

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APEC	Articulação Paranaense Por uma Educação do Campo
APP	Associação dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná.
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CBAR Rurais	Comissão Brasileiro-Americano de Educação das Populações
CEB	Câmara de Educação Básica
CEC	Coordenação Estadual de Educação do Campo
CREP	Currículo da Rede Estadual Paranaense
CEE	Conselho Estadual de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNEC	Conferência Nacional de Educação do Campo
COVID	Coronavírus
DCEs	Diretrizes Curriculares Estaduais
DEDI	Departamento da Diversidade
ENEPUC	Encontro Nacional de Escolas Públicas do Campo
ENERA Agrária	Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma
GOOGLE MEET	Tela interativa utilizadas nas aulas online
GEFHEMP	Grupo de Pesquisa e Estudos em Formação Humana, Educação e
Movimentos Sociais Populares	
GT	Grupo de Trabalho
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDBEN	Lei de Diretrizes de Base da Educação Nacional
LRCO	Livro Registro de Classe Online
MSP	Movimentos Sociais Populares
MSPdoC	Movimentos Sociais Populares do Campo

MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
NRE	Núcleo Regional de Educação
MEC	Ministério da Educação
PPC	Proposta Pedagógica Curricular
PRONAF	Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PSS	Processo Seletivo Simplificado
REFOCAR Campo	Rede de Formação de Fortalecimento das Escolas Públicas do Campo
SARS-CoV	Síndrome respiratória aguda severa – Covid
SECADI Inclusão	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEED	Secretaria de Estado da Educação e do Esporte
SERE	Sistema Estadual de Registro Escolar
TCU	Tribunal de Contas da União
UNINTER	Centro Universitário Internacional
UNISEP	União de Ensino do Sudoeste do Paraná
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
1. DAS RELAÇÕES ENTRE DESENVOLVIMENTO E EDUCAÇÃO DO CAMPO AOS DESAFIOS DA NUCLEAÇÃO E DO FECHAMENTO DAS ESCOLAS PÚBLICAS NO/DO CAMPO	27
1.1 A QUESTÃO AGRÁRIA E SUAS RELAÇÕES NO TERRITÓRIO RURAL BRASILEIRO.....	27
1.1.1 Os segmentos da agricultura familiar e agricultura camponesa com ênfase na agroecologia.....	32
1.2 A EDUCAÇÃO RURAL E A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO PROJETO DE DESENVOLVIMENTO DO TERRITÓRIO BRASILEIRO	36
1.3 O MOVIMENTO NACIONAL DA EDUCAÇÃO DO CAMPO E AS LUTAS POR GARANTIAS LEGAIS	40
1.3.1 A Educação do Campo e os dispositivos legais no país	42
1.3.2 A Educação do Campo e os dispositivos legais no Estado do Paraná.....	46
1.4 A NUCLEAÇÃO E O FECHAMENTO DE ESCOLAS PÚBLICAS NO/DO CAMPO COMO POLÍTICA DE PRECARIZAÇÃO E ENFRAQUECIMENTO.....	51
1.4.1 A Nucleação das escolas públicas no/do campo: nuclear na cidade ou no campo?	52
1.4.2 Os desafios do fechamento das escolas públicas no/do campo e a resistência à nucleação intracampo	55
2. O PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DA FORMA MULTIANOS NO ENSINO FUNDAMENTAL II EM ESCOLAS PÚBLICAS NO/DO CAMPO.....	63
2.1 ESCOLAS PÚBLICAS NA FORMA MULTIANOS NO ESPAÇO RURAL/DO CAMPO – ALGUMAS EXPERIÊNCIAS.....	63
2.2 A PROPOSTA DA SEED ÀS ESCOLAS MULTIANOS NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM ESCOLAS PÚBLICAS NO/DO CAMPO	67
2.2.1 As justificativas da SEED acatadas pelo CEE e a legislação utilizada	71
2.2.2 A organização da proposta curricular, a orientação pedagógica e metodológica.....	75
2.2.3 A avaliação e a progressão nas fases e nos anos na Proposta Multianos	80
2.2.4 A formação continuada de professores na Proposta Multianos.....	82
2.3 AS REFERÊNCIAS CURRICULARES APRESENTADAS NA PROPOSTA MULTIANOS.....	86
2.3.1 A referência das Escolas das Ilhas do Litoral Paranaense.....	87
2.3.2 A referência do Currículo Rizoma.....	94

2.4 AS DENÚNCIAS DAS ESCOLAS E DAS FAMÍLIAS DAS COMUNIDADES EM RELAÇÃO À MUDANÇA DA FORMA DA ESCOLA	97
3. A PROPOSTA MULTIANOS NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: RETROCEDER OU RECRIAR A ESCOLA PÚBLICA NO/DO CAMPO.....	107
3.1 IMPASSES E DESENCONTROS NA PROPOSTA DAS ESCOLAS PÚBLICAS NO/DO CAMPO MULTIANOS NO ENSINO FUNDAMENTAL II.....	107
3.2 UMA PROPOSTA MULTIANOS PARA EVITAR RETROCEDER – A MATRIZ CURRICULAR CIRCULAR	119
3.3 O DESAFIO DE RECRIAR COM A FORMA MULTIANOS: A ESCOLA ESTADUAL DO CAMPO JOSÉ DE ANCHIETA – ANOS FINAIS DO EF.....	128
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	145
REFERÊNCIAS	150
ANEXOS	158

INTRODUÇÃO

Em meados do primeiro ano de mestrado, minha professora orientadora propôs que fizéssemos um exercício denominado: “Esvaziando a cabeça e o coração”, atividade essa que venho aqui, relatar, nas próximas linhas⁶. Sou neta de uma família agricultora, bisneta de um pioneiro de Nova Prata do Iguazu, que veio do Rio Grande do Sul no sonho de se ter uma vida mais digna, filha de um caminhoneiro e de uma agricultora, que sempre viram o estudo como ferramenta de emancipação, minha mãe sempre dizia que seu sonho era ter uma filha “formada”. Sempre estudei em escola pública e, com muitas dificuldades, após diversas mudanças de endereço, concluí o ensino médio sem muitas expectativas de frequentar um curso superior, pois, na época, minha família não tinha condições de pagar o curso nem moradia que fosse próxima de uma universidade pública e nem privada.

Mas, o sonho de ter o ensino superior foi maior. Movida por esse desejo comecei a cursar Licenciatura em Educação Física na União de Ensino do Sudoeste do Paraná (UNISEP)– Dois Vizinhos/PR. Decidi que queria ser professora, não sabia ao certo como pagaria as mensalidades, mas mesmo assim iniciei o curso. Durante o dia trabalhava em uma biblioteca e à noite viajava 60 quilômetros para estudar. No primeiro ano paguei a mensalidade com meu salário e meu esposo (namorado na época) pagava o transporte e o xerox, logo após o primeiro ano, consegui uma bolsa do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES). Me encantava com o curso dia a dia e, no meio de tantos colegas, era uma das únicas que tinha claro um projeto para trabalhar com crianças. Um dia ouvi de um professor: “Você sonha muito baixo!” Não, eu não sonhava baixo, sonhava, sonhava em ser a melhor professora que eu pudesse ser! E assim concluí a Licenciatura em Educação Física.

No dia da defesa do meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), ao me parabenizar, um professor me olhou nos olhos e disse que queria me ver no Mestrado (acho que ele falava para todos) mas, naquele momento, ele acendeu mais um sonho em meu coração. Anos mais tarde, depois de ser mãe e cursar mais duas graduações - os cursos de Pedagogia e Matemática – na modalidade de Educação à Distância (EAD) no

⁶ A parte que se refere a questões específicas, individuais da mestranda, será utilizada a primeira pessoa do singular.

Centro Universitário Internacional (UNINTER) decidi buscar aquele sonho adormecido há 10 anos.

Iniciei uma caminhada na busca do Mestrado, não foi fácil, foram diversas tentativas e desclassificações que, muitas vezes, me levaram a pensar em desistir. No ano de 2019, cursei no uma disciplina no processo especial do PPGEFB: “Processos Educativo-Formativos e Movimentos Sociais na América Latina”, quando tive meu primeiro contato com a Educação no/do Campo. Naquele momento, vinha de uma caminhada de atuação no Movimento Sindical, o que me fez ficar ainda mais encantada por essa modalidade educacional que nasce da luta, da luta de um povo que, como eu, acreditava no poder da educação como ferramenta de emancipação.

Logo mais veio a aprovação oficial no Mestrado. Nem acreditava! Era mais um passo para aquela menina medrosa que hoje, tinha se tornado uma mulher que gostava da luta! A Educação do Campo passou a me encantar cada dia mais, cada texto lido, cada vez que eu ouvia meus professores falando dela.

Após diálogo com meus colegas professores que trabalhavam em escolas no/do campo e, pensando na realidade em que estava inserida, pensei em realizar uma pesquisa que fizesse sentido naquela realidade escolar e que viesse a contribuir com o dia a dia na escola no/do campo. Tive, então, a ideia de estudar a Proposta Multianos, (Anexo 2) proposta esta que estava sendo implementada em escolas no/do campo de anos finais do EF no estado do Paraná. Além disso, havia poucas informações sobre esta nova forma de trabalho, o que estava fazendo muitos colegas “desistirem” da escola pública no/do campo, devido aos desafios que se deparavam. Deste modo, passei a buscar elementos que comprovassem a importância desta pesquisa para os sujeitos que estavam nestas escolas.

No ano de 2021, para ficar mais próxima ao meu objeto de pesquisa aceitei o desafio de trabalhar como pedagoga em uma Escola Multianos, o que me possibilitou ter uma visão mais precisa dos desafios que professores e gestores destas escolas enfrentavam.

Ao finalizar esta Dissertação de Mestrado destaco, hoje, chegando ao final desta caminhada, que “a Thaís” que ingressou no Mestrado, não é “a mesma Thaís” que está saindo. Foram meses de crescimento intelectual e pessoal, num processo que me fez amadurecer muito enquanto pessoa, e fortaleceu meu anseio por uma sociedade justa e

igualitária, assim como ratificou a consciência de que isso só é possível, por meio da educação.

Nossa experiência histórico-social mostra que a educação não é um processo isolado, mas feita de múltiplos fatores e é responsável pela construção do sujeito como um todo, um fenômeno próprio do ser humano, visto que o diferencia dos demais seres, como diz Paulo Freire (1996): a educação é processo permanente, pois os seres humanos são inconclusos, e desde essa percepção, a educação passa a ser tarefa da vida inteira.

Em termos legais, a educação é amparada pela Constituição Federal de 1988, como, direito de todos e dever do Estado, por isso, deve ser assegurada a todo cidadão brasileiro (BRASIL, 2016). Na década de 1980, nas lutas dos diversos Movimentos Sociais Populares (MSP) se aponta a garantia da educação como direito de todos os trabalhadores. Neste contexto, a educação dos trabalhadores do campo, também passa a ser reconhecida como um direito, e passa-se a lutar por uma educação pública no/do campo, que acolha as especificidades destes povos.

Deste modo, na década de 1990, a educação no/ do campo passa a ter forma como uma educação construída pelos diferentes povos que vivem no campo, buscando uma formação integral a estes sujeitos, respeitando e valorizando suas especificidades.

A Educação do Campo tem como foco mudanças na política de educação a fim de que se leve em conta os interesses sociais dos povos do campo, uma vez que esta modalidade de educação, na história da educação brasileira, foi protagonizada pelos trabalhadores do campo e suas organizações e, pode ser compreendida, na atualidade, como fenômeno da realidade brasileira, como diz Caldart (2012). A Educação do Campo, portanto, é uma modalidade de educação construída a partir da luta dos trabalhadores do campo no Movimento e, mesmo que haja escolas localizadas no campo que ainda estão iniciando seu processo de mudança da Educação Rural para a Educação do Campo e que, em suas práticas predominem formas organizacionais de acordo com as escolas urbanas.

A Educação do Campo possibilitou que, pela primeira vez em nosso país, se reconhecesse o direito a igualdade e a diferença com base na diversidade cultural, no âmbito das escolas públicas no/do campo. Essa compreensão permite que os povos do campo passem a constituir-se como sujeitos de direitos, uma vez que essa educação acontece no bojo das lutas e movimentos sociais, como mostram Oliveira e Campos

(2012). À vista disso, no contexto do Movimento, um dos primeiros desafios de uma escola ou um sistema de educação, trata de compreender qual educação está sendo oferecida e que concepção de educação está presente nesta oferta. Ao se ter clareza sobre isso, será mais fácil intervir na forma de expressão e implementação das propostas. (FERNANDES, 2004).

O estado do Paraná tem uma história significativa no Movimento, assim como em relação à implementação da política pública de Educação do Campo, por isso é um estado pioneiro, em relação ao país, no que tange à legislação. No contexto histórico em que se promulgam diversos dispositivos legais, tendo como primeiro, em 2002, as Diretrizes das Escolas Públicas do Campo (BRASIL, 2002), o Paraná passa a reorganizar-se com as escolas públicas do campo no estado e, neste contexto, em 2006, propõe as Diretrizes Estaduais da Educação do Campo.

No processo posterior, tem-se em 2010, o Decreto nº 7.352 (BRASIL, 2010a), que dispõe sobre a política de Educação do Campo, trazendo várias definições importantes que passam a ter peso de lei. Neste mesmo ano, a Educação do Campo, pela Resolução nº 4 de 13 de julho de 2010, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e a Educação do Campo e, pela qual, a Educação do Campo passa a ser Modalidade da Educação Básica do Campo. (BRASIL, 2010b).

O Paraná, com essas possibilidades e ainda com a Coordenação Estadual da Educação do Campo (CEC) vigente, cria um arcabouço legal que vai ancorar o processo da Educação do Campo no Estado. O Parecer CEE/CEB 1011/2010, define as normas e princípios para a implementação da Educação Básica do Campo no Sistema Estadual de Ensino do Paraná, bem como do processo de definição da identidade das Escolas do Campo (PARANÁ, 2010a), e a Resolução Secretarial 4783/2010, institui a Educação do Campo como Política Pública Educacional nos diferentes níveis e modalidades de ensino da Educação Básica. (PARANÁ, 2010b).

No entanto, mesmo com todos estes avanços, os governos que se seguem darão uma “guinada” de retrocesso a essas políticas públicas. No ano de 2019, a Secretaria de Educação do Estado do Paraná publicou uma Minuta de Resolução (PARANÁ, 2019), estabelecendo que as escolas com menos de 35 estudantes, consideradas pela Secretaria como “escolas de pequeno porte”, deveriam se organizar com a forma multianos. Para a SEED, foi uma proposta emergencial que visava evitar o fechamento de escolas públicas no/do campo, mantendo abertas estas escolas com “baixo número de alunos”,

adequando-as à uma forma de gestão que tem como primazia a geração de índices. Para as escolas, os professores, as comunidades e os pesquisadores, esta mudança constituiu-se como mais um desafio diante da negação do direito a uma educação com qualidade aos sujeitos do campo, pois apresentava-se como uma proposta sem debate e que deixava inúmeras lacunas no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem entre outros aspectos.

Deste modo, desde 2019, professores e pesquisadores da escola pública no/do campo, somam esforços para definir melhor em que consiste esta Proposta Multianos, na busca por formas que evitem o reducionismo do conteúdo e que respeitem a especificidade da Educação do Campo, garantindo-a como direito ao conhecimento. Mediante este ponto de vista, na proposta da SEED (PARANÁ, 2019), as Escolas Multianos, da forma como foram implantadas, estariam negando aos sujeitos do campo o direito à educação de qualidade, pois como o currículo é organizado por “aproximação dos conteúdos” se trata de uma política de precarização. Percebe-se, também, neste contexto que, contraditoriamente, esta forma pode ser potencial para recriar as escolas públicas no/do campo, assim como pode também, constituir-se como mais um passo para o fechamento destas escolas.

Diante destas constatações prementes no contexto do estado do Paraná e, principalmente, da região Sudoeste do estado que, no ano de 2020, foram enquadradas nesta proposta 20 escolas e, no início do ano letivo 2021, quatro delas já fecharam, ficando então, 16 escolas públicas no/do campo sob esta forma de trabalho.

Este contexto me colocou diante de inúmeros questionamentos que se colocam como possibilidade para estudo e compreensão nesta pesquisa: Como foi pensada a Proposta Multianos para as escolas públicas no/do campo do Estado do Paraná? Como está sendo o processo de implementação dessa proposta nas Escolas Multianos, na sua forma e conteúdo? A implementação da Proposta Multianos considerou o que prevê a legislação da Educação do Campo? A Proposta Multianos pode contribuir com a permanência das escolas públicas no espaço do campo, ao mesmo tempo em que garante o direito à educação? A forma da Escola Multianos, como tem se realizado neste período, possibilita a apropriação dos conhecimentos científicos, tal como preconiza a função social da escola pública? No contexto da realização desta escola, existem fatores que podem fazer com que essa proposta seja aperfeiçoada e possibilite a transgressão da escola seriada, em algumas situações específicas, vivenciadas no

campo? Que tipo de relações pode ser evidenciadas entre o fechamento das escolas e a implementação da Proposta Multianos? Diante da escassa documentação disponível da parte SEED, como definir esta proposta? A que se pode atribuir à falta de oferta de formação continuada dos professores das Escolas Multianos, concomitante à sua implementação? Esta ausência de formação estaria relacionada a não existência de uma concepção clara da Proposta da Escola Multianos? Quais as perspectivas dos professores em relação a essa proposta? A Proposta Multianos tem elementos que podem ser potenciais para desenvolver dimensões que possibilitem “repensar” as escolas diante da realidade do esvaziamento do campo?

Considerando esses questionamentos cheguei a uma questão geral que orienta a presente investigação será: como ocorreu a implementação da Proposta Multianos no Estado do Paraná (2019-2021) e como se operacionalizou nas escolas públicas no/do campo - anos finais do EF – no Sudoeste do Paraná.

Justifica-se esta pesquisa por se considerar que, nas regiões onde as escolas se encontram distanciadas dos movimentos sociais e organizações dos camponeses, pensar esta educação é ainda mais desafiador, dado que há um distanciamento da escola em relação às comunidades e seus sujeitos, tal como mostra Santos (2021). Contudo, além deste desafio tanto no país como no estado ou região, as movimentações observadas nos últimos anos mostram que a cessação de escolas públicas no/do campo está aumentando, consideravelmente. As causas são diversas, dentre elas, visualizam-se as relações de conflitualidade da terra e das formas de produção no campo, que faz com que os sujeitos deixem do campo e busquem nos centros urbanos o trabalho que lhes está sendo tirado por conta deste modelo. Outro aspecto remonta ao esvaziamento das políticas públicas oriundas de projetos de governos por acreditarem que a relação custo/benefício das escolas públicas no/do campo não se justifica para um determinado número de alunos, considerado por eles como “baixo”, desse modo, estimula-se o transporte dessas crianças até a cidade.

Em síntese, esses são alguns fatores que contribuem para que, nos últimos anos, o número de escolas públicas no/do campo fechadas aumente constantemente, uma vez que, de modo geral, os governos visam apenas conter gastos, sem levar em conta os direitos garantidos a esses sujeitos. Deste modo, toma-se como base os fundamentos e as concepções da Educação do Campo, produzidos nas últimas duas décadas, a fim de

compreender também, em que medida esta proposta pode recriar estas escolas ou apenas fomentar seu retrocesso e precarização com riscos de fechamento.

Coloca-se como objetivo geral analisar como ocorreu a implementação da Proposta Multianos no Estado do Paraná (2019-2021) e como se operacionalizou nas escolas públicas no/do campo - anos finais do EF – no Sudoeste do Paraná. Os objetivos específicos, por sua vez, buscam: a) Caracterizar os fundamentos teórico-metodológicos da Educação do Campo e suas garantias legais em relação ao fenômeno da nucleação das escolas do campo na cidade e o fechamento destas escolas; b) Identificar o processo de implementação das Escolas Multianos, tal como proposto pela SEED para escolas públicas no/do estado do Paraná e seus possíveis desdobramentos e c) Mapear as potencialidades, fragilidades e as inversões produzidas nesse processo de implementação das Escolas Multianos, no sentido de garantir a Educação do Campo e fortalecer as escolas públicas no/do campo, diante da sua função ensinar e possibilitar que se realize o direito ao conhecimento.

A metodologia adotada foi de caráter qualitativo, à medida que realizará um estudo bibliográfico e documental, juntamente com entrevistas semiestruturadas, (Anexo1) com o intuito de compreender as perspectivas do processo investigado, assim como caracterizá-lo no período de 2019 a 2021, na Proposta das Escolas Multianos, em curso na rede estadual de ensino do Estado do Paraná. Isto posto, a pesquisa teve um recorte, a fim de se aproximar dos sujeitos e das práticas social e pedagógica das Escolas Multianos do NRE de Dois Vizinhos/PR.

A investigação foi realizada em duas dimensões, sendo uma na esfera estadual junto aos documentos oficiais, gestores da SEED, representantes do CEE e da APEC e, a outra, na esfera regional junto à coordenação do NRE de Dois Vizinhos/PR, professores e equipes gestoras, analisando também os registros das práticas social e pedagógica das escolas.

Após a qualificação, por sugestão da banca, realizaram-se mais algumas entrevistas com professores e equipe gestora da Escola Estadual do Campo José de Anchieta – anos finais do EF, localizada no município de São João/PR, NRE de Pato Branco/PR, que se utilizou da proposta produzida no âmbito do Gefhem/Refocar/Unioeste, estabelecendo assim uma demarcação entre o que se tem como proposta da SEED e outras possibilidades produzidas coletivamente entre a universidade pública e as escolas públicas no/do campo na forma multianos.

É importante considerar que a pesquisa qualitativa investiga os fenômenos sociais buscando fazer reflexões sobre o local, a cultura e o tempo que ocorrem, compreendendo assim suas subjetividades (DESLANDES, 1994). Desse modo, utilizar-se-ão instrumentos da pesquisa bibliográfica e da pesquisa documental assim como entrevistas semiestruturadas. Os instrumentos da pesquisa bibliográfica permitiram o aprofundamento do tema para a análise dos dados e os instrumentos da pesquisa documental, possibilitaram obter as informações necessárias a esta pesquisa.

As entrevistas semiestruturadas foram utilizadas como um dos principais instrumentos desta pesquisa com o objetivo de proporcionar aos sujeitos a condição de participantes ativos na reconstrução do objeto de estudos. Foram realizadas via Google Meet, em função das condições sanitárias do momento. Os instrumentos escolhidos buscaram dar conta de analisar a realidade tal como se apresenta a fim de compreendê-la, de modo a alcançar os objetivos elencados nesta pesquisa.

Para tanto no primeiro capítulo explana-se sobre categorias e fundamentos que sustentam a Educação do Campo como questão agrária, território e agroecologia, desde os quais se dá a diferenciação do que seja o projeto educativo da Educação do Campo e suas garantias legais, com destaque no que diz respeito à nucleação das escolas do campo na cidade e ao fechamento das escolas públicas no/do campo.

O segundo capítulo, com o objetivo de identificar o processo de implementação das Escolas Multianos proposto pela SEED para os anos finais do EF, de escolas públicas no/do campo no estado do Paraná, consideradas pela gestão estadual como “de pequeno porte”, apresenta a Proposta Multianos produzida pela SEED entre os anos 2019 a 2021, e seus principais referenciais curriculares; acolhe, também, denúncias da parte das escolas e das famílias dos estudantes, em relação a implementação da Proposta Multianos no Paraná.

No terceiro capítulo registram-se as entrevistas dos diferentes sujeitos de espaços como SEED, CEE, NREs, APEC, universidade pública, sujeitos das escolas multianos como professores e equipes gestoras, que explicitam o processo da Proposta Multianos nos anos finais do EF, com seus impasses e desencontros. Apresenta-se, também, uma nova forma de organização curricular pela qual se compreende ser possível uma maior possibilidade de organizar os conteúdos escolares deste período do EF, conforme os documentos legais do país e do Estado do Paraná.

Esta nova forma de organização curricular foi elaborada num trabalho entre as Escolas Multianos e a universidade, no espaço do Gefhemp/Refocar/Unioeste, com base numa perspectiva de superação da linearidade dos conteúdos, por meio de uma Matriz Curricular Circular. Leva-se em conta, ao organizar os conteúdos desta forma, que se tem maiores possibilidades de avançar sem negar o direito de acesso aos conhecimentos sistematizados programados para esta etapa da Educação Básica. Este processo permite que se rompa com a hierarquização atual dos conteúdos, com potencial para produzir maior autonomia aos professores e incorporar a realidade dos estudantes.

O período estudado é curto e, por isso, ainda pode ser cedo para se ter um posicionamento sobre a implementação desta Proposta Multianos, pois se está vivendo o processo, com muitos aspectos e perspectivas a serem retomados e aperfeiçoados, contudo, parece que esta política veio para ficar e, além disso, ser expandida a outras escolas, frente às atuais políticas do governo estadual e a situação de esvaziamento do campo.

Dessa forma faz-se necessário o olhar vigilante sobre como este processo vem acontecendo em seus desdobramentos, assim como coragem para recriar esta proposta, a fim de que não se torne uma política que aumente a precarização e ou até o fechamento das escolas públicas no/do campo que tenham poucos alunos. É urgente abraçar a luta por estas escolas, para que a posposta atual não se constitua num mecanismo de retrocesso, mas, sim, de recriação e de fortalecimento.

Ressalta-se, entretanto, que tal perspectiva só é possível se for trilhado um caminho coletivo, um processo que articule comunidades, escolas, professores, MSP e suas organizações, assim como pesquisadores das universidades, condição para se recriar esta escola pública no/do campo no estado do Paraná.

1. DAS RELAÇÕES ENTRE DESENVOLVIMENTO E EDUCAÇÃO DO CAMPO AOS DESAFIOS DA NUCLEAÇÃO E DO FECHAMENTO DAS ESCOLAS PÚBLICAS NO/DO CAMPO

Este capítulo procura aprofundar alguns aspectos sobre o desenvolvimento do campo brasileiro e sua relação com a educação, destacando demarcações em relação à legislação e ao fechamento das escolas localizadas nesses territórios. Objetiva-se caracterizar os fundamentos teórico-metodológicos da Educação do Campo, suas garantias legais em relação ao fenômeno da nucleação das escolas públicas no/do campo para o espaço da cidade, o que ocasiona o fechamento das escolas no espaço rural.

O texto deste capítulo divide-se em alguns tópicos, o primeiro trata da questão agrária, suas relações no território brasileiro e entre os segmentos da agricultura familiar e da agricultura camponesa neste espaço, com ênfase na agroecologia. O segundo desenvolve a temática da educação rural e da Educação do Campo no projeto de desenvolvimento do território brasileiro e alguns aspectos e do Movimento, destacando suas lutas e demarcações, assim como os dispositivos legais que garantem esse direito no país e no estado do Paraná. No terceiro ponto serão abordadas algumas questões sobre nucleação e fechamento de escolas públicas no/do campo e como, algumas políticas de precarização emergem neste cenário, com foco no Estado do Paraná e na região sudoeste deste estado.

1.1 A QUESTÃO AGRÁRIA E SUAS RELAÇÕES NO TERRITÓRIO RURAL BRASILEIRO

Ao tratar da educação dos povos do campo, cabe situar de onde se busca compreender esta dimensão do desenvolvimento, de modo que não há como deixar de transitar pela questão agrária e suas contradições como a expropriação da terra e a desigualdade social produzida em nosso país. Segundo Fernandes; Molina (2004), a expropriação dos sujeitos do campo, revela diferentes posturas de resistência frente ao capital na defesa e fortalecimento do campesinato e da agricultura familiar. Isto implica no reconhecimento de diferentes projetos de campo e de cidade, além de políticas públicas que materializam ou não o dever do Estado e o direito destes sujeitos.

Cabe considerar que a terra, desde os tempos da colonização é tratada como mercadoria e, no Brasil, representa poder e riqueza. Para Carvalho (2014, p. 80), “a concentração da terra no Brasil desde a colônia sempre foi destinada para a produção de produtos para a exportação”, tornando-se assim motivo de lutas e disputas em busca do seu controle, desencadeando um dos maiores problemas do país, até os dias atuais.

Segundo Fernandes (2004), a questão agrária envolvendo o uso, a posse e a propriedade da terra como fatores determinantes no desenvolvimento socioeconômico do país. Dessa forma, mesmo o Brasil sendo o quinto país em extensão e com um imenso potencial agropecuário, possui muitas desigualdades, principalmente no que se refere a concentração fundiária, cujos dados revelam uma discrepância social alarmante.

A expressão “questão agrária”, para Stédile (2012), vem de estudos realizados entre os séculos XVIII e XX, que buscavam analisar como o desenvolvimento e o modo de produção capitalista se estruturavam. Por meio destes estudos, percebeu-se que na medida em que a produção capitalista se desenvolvia e ganhava espaço na sociedade, a concentração da propriedade da terra passava a pertencer cada vez mais a um número menor de proprietários.

O termo *questão agrária* é utilizado para designar uma área do conhecimento humano que se dedica a estudar, pesquisar e conhecer, a natureza dos problemas das sociedades em geral relacionados ao uso, à posse e à propriedade da terra. (STÉDILE, 2012, p. 639).

Nesse sentido, ainda segundo o autor, cabe considerar que ao longo do tempo, as sociedades passaram a se organizar de diferentes maneiras para gerir a produção de bens agrícolas e determinar como fazer uso desses recursos para atender às necessidades sociais. As condições de uso, posse e propriedade da terra são impostas desde a colonização do Brasil, quando as grandes áreas de terra eram associadas à produção para exportação com trabalho escravo. (STÉDILE, 2012). Para o autor, “no período colonial, a *plantation* serviu como forma de organização capitalista visando a exploração na agricultura brasileira”. (STÉDILE, 2012, p. 639). Essa organização determinou o modelo de agricultura que temos até hoje, em nosso país, no qual, a questão agrária ainda é determinante.

A questão agrária nos remete à análise de um paradigma, onde a luta de classes emerge de diferentes conflitos na defesa de um modelo que busque dar autonomia aos

camponeses e seu modo de vida. No Brasil, o que se observa no que diz respeito à terra são contradições em relação a sua posse e forma de acesso. De um lado, visualizam-se as terras indígenas, quilombolas e aquelas ocupadas pelos movimentos sociais na busca por reforma agrária e, de outro, a reafirmação de grandes propriedades de terra fortalecendo o latifúndio. Enquanto isso, o estado brasileiro encontra-se preservando terras improdutivas e negando o direito à terra para todos. (FERNANDES, 2014).

De acordo com Alentejano (2012, p. 742),

[...] o que se observa em relação à terra no Brasil [...] consiste na reafirmação de formas monopolistas de controle da propriedade da terra, favorecida por ações das diversas esferas do estado brasileiro, seja quando nega a titulação s terras indígenas, rejeita o reconhecimento das terras quilombolas e não legitima terras tradicionalmente ocupadas. (ALENTEJANO, 2012, p. 742).

A relação de posse e distribuição de terra sem uma política pública de reforma agrária que realmente seja efetivada acarreta um problema econômico, social, político e ambiental, decorrente de sua concentração. Dados apontam que 80% das terras em nosso país são utilizadas para grandes produções agrícolas e, também, para a pecuária, causando uma dependência do país ao capital financeiro, responsável por controlar os ganhos através do adiantamento de recursos, cobrança de juros e divisão dos lucros que a agricultura gera. Essa dinâmica aprofunda a desigualdade social, sobretudo em um país que têm sete milhões de pessoas vivendo na pobreza. Além disso, é determinante na degradação do meio ambiente, pois sem respeitar as leis ambientais desenvolve-se uma agricultura ainda fundada no uso intensivo da mecanização dos solos e no uso de agrotóxicos, que trazem como consequência desequilíbrios que afetam toda a população. (ALENTEJANO, 2012).

A subordinação a sociedade de consumo, a alienação em relação a natureza e os modos de vida urbano-industrial que nos distanciam dela são fenômenos que vão se explicitando na chamada crise ambiental. (SILVA, 2012, p. 204).

À vista disso, a perspectiva da propriedade da terra serve cada vez mais ao capitalismo que incentiva a acumulação desenfreada, alimentando as desigualdades sociais e os desastres ecológicos. Nesse modelo de sociedade, a terra serve como mecanismo de lucros do capital, deixando assim, de cumprir sua função social que é

produzir alimentos e matéria prima industrial. Logo, a terra deve ser vista como um bem da natureza e deveria pertencer a todos que nela vivem, porém, essa dinâmica de fortalecimento da terra a serviço do capital impossibilita um desenvolvimento sustentável. Assim, sem levar em consideração a necessidade de preservação do meio ambiente e a relação dos povos com a terra, nesse paradigma estreitamente mercantil, a terra serve como mecanismo de fortalecimento do agronegócio. (SILVA, 2012).

A pretensão da terra “mercadoria como outra qualquer” da economia do agronegócio é absolutamente antinômica e esterilizante de quaisquer outros valores socioambientais que se possam atribuir a natureza como bem intergeracional, de múltiplos usos e finalidades intertemporais, portanto de interesse geral. (DELGADO, 2014, p. 34).

Nos dias de hoje, a desmercadorização das terras, definida por Delgado (2014, p. 30) como “cerne da reforma agrária”, revela-se enfraquecida devido à perspectiva mercantil enraizada em nossa sociedade. Além disso, também por não contar com políticas públicas que fortaleçam esse paradigma, possibilita uma maior autonomia ao mercado que trata a terra como mercadoria, sem impor limites na liberdade do capital, o que torna gradativamente mais distante o anseio de civilizar a estrutura agrária do nosso país. (DELGADO, 2014).

Desse modo, a reforma agrária torna-se algo inevitável a um projeto de país que se queira justo e busque superar a desigualdade, compreendendo-a como “[...] um programa de governo que busca democratizar a propriedade da terra na sociedade e garantir o seu acesso, distribuindo-a a todos que a quiserem fazer produzir e dela usufruir”. (STEDILE, 2012, p. 657). Ainda segundo o autor, um dos princípios da reforma agrária salienta que a terra pertence a todos, de tal maneira que não existindo propriedade privada, caberia ao estado organizar as diferentes formas de uso e propriedade da terra.

Contata-se ainda que “índices medidos pelo senso agropecuário indicam que a concentração de terras é maior agora que em 1920”. (STEDILE, 2012, p. 663). Tais dados expõem que a democratização da propriedade da terra em nosso país está longe de acontecer, gerando cada vez mais riquezas ao capitalismo industrial e ao agronegócio. Delgado (2014), referenda esta constatação ao mostrar que o país não conta com políticas públicas que fortaleçam a perspectiva dos camponeses, agricultores

familiares, quilombolas, ribeirinhos e outros segmentos dos povos do campo, que não seja a grande produção empresarial.

No que concerne ao agronegócio, como um termo um tanto novo em nosso país, a forma como vem sendo usado, não se remete apenas à agricultura, mas também às relações econômicas entre diversos setores. Para Fernandes (2008), no Brasil, o agronegócio pode ser definido “como um novo nome do modelo de desenvolvimento econômico desse conjunto de sistemas que contém inclusive a agropecuária capitalista”. (FERNANDES, 2008, p. 47).

O agronegócio é uma totalidade composta pelos sistemas agrícolas, pecuária, industrial, mercantil, financeiro e tecnológico que contém todos os agricultores capitalistas e não capitalistas grandes e pequenos, o agronegócio e o “agronegocinho”... representa as corporações capitalistas que constituíram um conjunto de sistemas de produção de *commodities* por meio do monocultivo em grande escala. (FERNANDES, 2014, p. 44).

Segundo Leite e Medeiros (2012, p. 82), “sua tendência é controlar áreas cada vez mais extensas do país e, por outro lado, a concentração das empresas com controle internacional”. Afirmam ainda que o modelo atual de agronegócio não tem sustentabilidade, não produz alimentos e está diretamente dependente do mercado externo, além de ser completamente danoso à biodiversidade. Estes impactos estão afetando com frequência a sociedade, tendo em vista um modelo de agricultura que busca desenfreadamente o lucro, ignorando o que isso causa sobre a vida humana. Para os autores, o agronegócio não representa atividades desenvolvidas por agricultores familiares, assentados entre outros, mas salientam que, do ponto de vista do agronegócio, estes setores representam um atraso para o desenvolvimento da agricultura. (LEITE; MEDEIROS, 2012).

Em decorrência destas concepções, Leite e Medeiros (2012) observam influências nas políticas públicas, visto que tem desencadeado desigualdades que estão enfraquecendo cada vez mais os diversos estilos de agricultura existentes no campo de nosso país e que não se enquadram neste modelo. Isso porque, a hegemonia do agronegócio e da agricultura patronal, reconhecem apenas o trabalho com grandes cultivos para fins de exportação, que faz uso de agrotóxicos ou transgênicos, centralizando territórios e tecnologias, ação que tende a negar e oprimir outras formas de produzir.

1.1.1 Os segmentos da agricultura familiar e agricultura camponesa com ênfase na agroecologia

As diferenças que se encontram no campo brasileiro estão relacionadas também, à forma de uso da terra e do território. Conforme dados citados por Fernandes (2014, p. 48), é importante destacar outras questões como esta, demonstrando que a relação pessoa por hectare, no agronegócio, é de apenas duas pessoas a cada 100 hectares, enquanto nos territórios camponeses é de 15 pessoas a cada 100 hectares. Isso faz refletir sobre o uso da terra como território para esses diferentes povos, onde para alguns a terra é apenas local de produção e lucro, enquanto para os camponeses a terra passa ter função de moradia e produção. Como aponta Carvalho (2014), os camponeses nutrem uma relação harmoniosa homem-natureza, de oferta continuada de alimentos saudáveis para populações rurais e urbanas.

Assim, instauram-se pelo menos dois modelos de produção na dinâmica da agricultura brasileira. Observa-se, inicialmente, um modelo que serve ao capital e busca o lucro, representado pelo agronegócio. O outro modelo é sustentado pela agricultura camponesa e agricultura familiar, em que a produção representa, também, a reprodução social da família, com diversificação de cultivos, buscando harmonia entre o sustento e a natureza.

A consequência mais contundente da concentração da posse e do domínio privados dos recursos naturais, em particular em terras agricultáveis, é a ampliação dos obstáculos para a realização camponesa, o que acentua as diferenças sociais no campo. (CARVALHO, 2014, p. 85).

Essa política conservadora pautada pela lógica do agronegócio resulta em uma crise na agricultura, não só pela grande concentração de terras, mas também em decorrência ao modelo de capitalismo, que normaliza a exploração dos povos do campo e incentiva cada vez mais o capital e a apropriação privada de recursos naturais. Segundo Carvalho (2014), essas práticas reforçam a concepção de que os camponeses são povos sem destino, que estão fadados a desaparecerem da formação econômica e social de nosso país. Por essa razão, pode-se depreender que o modelo de agricultura do Brasil é nocivo ao meio ambiente e excludente, pois não valoriza o modo de vida dos camponeses e demais povos que vivem no campo.

Para Carvalho (2014), faz-se necessária uma nova forma de pensar a agricultura, algo que fuja dos anseios das classes dominantes e que vá além das políticas públicas ou programas assistencialistas. Essa mudança deverá partir de uma proposta de superação ao capital, já que superar a subordinação do capital consistiria em realizar mudanças estruturais e, seria inevitável, que se começasse por um enfrentamento à concentração fundiária existente no nosso país. Apenas uma reforma bem planejada, juntamente com políticas de incentivo de implementação de outro modelo tecnológico, que valorize os saberes e fazeres camponeses na agricultura, fortalecendo sua autonomia através da implementação de sistemas cooperativos, poderá construir um novo modelo econômico, político e social para o campo.

Cabe ainda considerar que grande parte dos povos que trabalham no campo, em nosso país, são tratados e se reconhecem como agricultura familiar. Esta denominação de agricultura familiar e suas maneiras de organizar o trabalho e a produção no campo, se diferencia de outras formas de produção agrícola através de sua maneira de gestão, de produção e trabalho que acontece entre os membros da família. (FERNANDES, 2014).

O autor ainda ressalta que os indivíduos do campo “são pessoas que administram e trabalham com a mão de obra da própria família”. (FERNANDES, 2014, p. 44). Essas relações acontecem de acordo com o ciclo de vida de unidades conjugais ou de procriação familiar, dessa maneira, as relações de trabalho são divididas de acordo com a organização familiar. (NEVES, 2012).

A agricultura familiar corresponde a forma de organização da produção em que a família é ao mesmo tempo proprietária dos meios de produção e executora das atividades produtivas, essa condição imprime especificidades à forma de gestão do estabelecimento... leva-se em consideração a diferenciação de gênero, os ciclos de vida, e o sistema de autoridade familiar. (NEVES, 2012, p. 33).

O agricultor familiar segundo Neves (2012) pratica atividades no meio rural e apoia-se, predominantemente, em mão de obra da própria família na gestão imediata das atividades econômicas. Essa definição engloba diferentes tipos de vida no campo como camponeses, meeiros, arrendatários, pequenos agricultores entre outros. O que os diferencia é a maneira de apropriação dos recursos naturais pois, produzem através de

práticas sustentáveis como a agroecologia, práticas essas, muitas vezes, incentivadas pelo Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (PRONAF)⁷.

Segundo Carvalho (2014), a expansão capitalista desmantela a cultura camponesa, que deve ser fortalecida, por ser ela a responsável pela oferta de alimentos saudáveis. Os estudos apontam que os camponeses são considerados os principais produtores de alimentos em nosso país e essa produção de alimentos está ameaçada pelos inúmeros fatores destacados, dentre eles, a grande concentração de terras e do capital na mão do agronegócio, fazendo com que haja uma dependência da agricultura familiar ao agronegócio.

Os “sujeitos sociais responsáveis pela soberania alimentar no país são os camponeses”, porém, a sociedade não os reconhece dessa forma devido a hegemonia das concepções do agronegócio, tal concepção é prejudicial, pois impede que os camponeses tenham tal reconhecimento e possam usufruir de investimentos para se fortalecerem no campo, assim, cada vez mais eles são “engolidos” pela prática da importação que favorece apenas as grandes empresas capitalistas. (CARVALHO, 2014, p. 51).

A agricultura familiar vem se estruturando intensivamente em nossa sociedade, sociedade esta que, muitas vezes, não reconhece o campo como espaço de vida, ao contrário de organismos internacionais que reconhecem a agricultura familiar como um modo de fazer agricultura que contribui de maneira expressiva para a produção de alimento no mundo. (CARVALHO, 2014).

Conforme dados citados por Ghizelini e Araguão (2019), a agricultura familiar é responsável por 80% da produção de alimentos no mundo, dados estes que acompanham a realidade brasileira, onde 70% dos alimentos que compõem a alimentação diária são oriundos da agricultura familiar. No entanto, mesmo com toda essa contribuição na produção alimentar do país, a agricultura familiar está presente em apenas 24% da área total dos estabelecimentos agrícolas.

Ao considerar todos estes tópicos relacionados à questão agrária, ao capitalismo no campo representado pelo agronegócio, à realidade da agricultura familiar e da agricultura camponesa, acredita-se que a agroecologia surge como alternativa que alcança os dois últimos segmentos, tendo em vista que desenvolve uma agricultura

⁷ O Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar foi criado pelo governo federal em 1995.

sustentável que combina conhecimentos científicos e populares. Estes saberes advêm das famílias que incentivam a retomada de práticas agrícolas anteriores ao uso de agrotóxicos, bem como de outras práticas nocivas ao meio ambiente, adotadas nos dias de hoje.

A agroecologia pode ser definida como o manejo ecológico dos recursos naturais mediante formas de ação social coletiva que apresente alternativas a atual crise civilizatória. E isso por meio de propostas participativas, desde os âmbitos da produção e da circulação alternativa de seus produtos, pretendendo estabelecer formas de produção e consumo que contribuam para fazer frente a atual deterioração ecológica e social gerada pelo neoliberalismo. (GUZMÁN, 2001 p.1 *apud* GUHUR e TONÁ, 2012, p. 61).

A prática da agroecologia trata a agricultura a partir de uma perspectiva ecológica e se coloca como uma alternativa para superar os danos causados pela monocultura. Segundo Guhur e Toná (2012), essas ações sustentáveis de agricultura propostas pela agroecologia, se dão em torno de práticas baseadas na agricultura orgânica, que para os autores “exige conhecer a dinâmica da natureza e, ao mesmo tempo, agir para sua transformação”. (GUHUR; TONÁ, 2012, p. 62). É necessário considerar ainda, o emprego adequado de tecnologias chamadas “limpas”, ou seja, que geram menos impactos ambientais, bem como amenizar os efeitos decorrentes da política do agronegócio e os danos causados aos ecossistemas. (GUHUR; TONÁ, 2012).

Em linhas gerais, a agroecologia busca uma agricultura sustentável e produtiva. Segundo Leff, 2002 *apud* Guhur e Toná (2012), esses saberes ecológicos agregam produtividade e cuidado com a natureza, haja visto a combinação de práticas entre os sistemas naturais e sociais, que valorizam os saberes legítimos acumulados pelo tempo e as formas de organização e resistência dos povos do campo. Assim, propõem um novo projeto de campo que defenda a vida, que produza alimentos saudáveis e, também, um mecanismo de luta pela soberania alimentar de nosso país.

Compreende-se que a agroecologia seja inseparável da luta pela soberania alimentar e energética, pela defesa e pela recuperação dos territórios, pelas reformas agrária e urbana e pela cooperação e aliança entre os povos do campo e da cidade. (GUHUR e TONÁ, 2012, p. 64).

Portanto, a prática da agroecologia almeja uma agricultura ambientalmente sustentável, economicamente eficiente e socialmente justa, cujo lucro passa não ser mais o objetivo final, e sim, a emancipação dos sujeitos do campo. (GUZMÁN, 2001, p. 1 *apud* GUHUR e TONÁ, 2012). Com tais premissas, é possível concluir que a agroecologia pode ser uma saída para os desafios pelos quais o segmento da agricultura familiar e da agricultura camponesa passam hoje, no trabalho do campo, para que se avance na perspectiva de um projeto de produção de alimentos limpos e de soberania alimentar.

1.2 A EDUCAÇÃO RURAL E A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO PROJETO DE DESENVOLVIMENTO DO TERRITÓRIO BRASILEIRO

Ao abordar o espaço do rural/do campo e sua história no projeto de desenvolvimento do território brasileiro, em linhas gerais, constata-se que grande parte da sociedade do país tem suas raízes no campo. Contudo, essa realidade foi negligenciada ao longo de muitos anos, por um projeto de campo elitista que manteve as oligarquias agrárias no controle de quase todos os espaços do estado e de governos, em detrimento da diversidade de povos que ali se constituíram. Dentre os vários aspectos negligenciados, a educação se destaca, pois grande parte da população só teve acesso a uma escola e a um ensino frágil, como se pode verificar na história da educação rural do país. (CALAZANS, 1993).

Desde o período imperial, a educação foi um anseio das populações marginais, dentre elas a população camponesa que desejava pelo menos ser alfabetizada, porém, havia vários empecilhos para que a educação chegasse até estes sujeitos. Com o fim deste período e a chegada do regime republicano, o Brasil finaliza uma etapa de sua história e busca avançar na modernidade instituída pelo século XX. Contudo, as oligarquias do “café com leite” detiveram o domínio da política e mantiveram seus interesses como hegemônicos no país. Ainda nesta fase, a educação dos povos do campo não foi levada em conta na mesma proporção de suas necessidades. Somente na revolução industrial, diante da demanda de mão de obra mais qualificada, a burguesia começa a pensar em uma escola para os camponeses, surgindo então a educação rural tal como se conhece. (CALAZANS, 1993).

Em meados de 1920, o aumento da migração do campo para a cidade apresenta ao país uma nova população habitando os centros urbanos. No seu contraponto, constata-se que na sua maioria, esta população não era alfabetizada, de modo que se desnuda o caráter da educação destinada aos povos que viviam no campo. Segundo Maia (1982), o aumento da migração e esta precariedade, passam a ser pauta como um dos instrumentos para amenizar esse problema social. “Essa instabilidade social fez com que se pensasse a educação como um instrumento eficiente para enfrentar a ‘questão social’, essa educação partia de uma perspectiva para incentivar a volta desses povos ao campo” (MAIA, 1982, p. 26). Nesse processo de industrialização, bem como de migração dos povos do campo para cidade, começa a desenhar-se o Ruralismo Pedagógico, com o intuito de determinar formas pedagógicas de modo que, por intermédio da educação, se pudesse diminuir a migração crescente na época. (RAMAL, 2011).

A partir dessa perspectiva, pensa-se numa educação própria aos povos que viviam no campo como uma das metas de um projeto que atendia a esses interesses. Desse modo, pode-se dizer, que só se pensou em educação rural devido ao grande fluxo causado pelo processo migratório pelo qual, segundo Leite (1999, p. 27), “um grande número de rurícolas deixou o campo em busca das áreas onde se iniciava um processo de industrialização mais amplo”.

Cabe considerar ainda que nesta década de 1920, a oferta da educação rural era limitada em consequência do domínio das oligarquias, como ressalta Maia (1982, p. 28): “Em algumas regiões do país, como no nordeste, em que o domínio das oligarquias foi mais violento, na tentativa de manter uma situação em decadência econômica, a difusão do ensino ainda se fez de forma mais lenta”.

Todavia, em meados da década de 1930, o debate sobre a educação rural retorna à pauta e algumas ações começam a se concretizar. Nessa fase, a educação rural trazia consigo o compromisso de promover a volta dos sujeitos ao campo, guiado pelo movimento ruralista que era protagonizado por políticos e educadores. (RAMAL, 2011).

É a partir de 1930 que se desenvolve uma ideia de que era necessário manter o homem no campo, e isso só poderia ser realizado através da educação, de um currículo específico e de uma proposta pedagógica voltada para beneficiar o campo e seus trabalhadores. (RAMAL, 2011, p.10).

Essa educação deveria valorizar os saberes do trabalhador rural e proporcionar-lhes conhecimentos que iriam servir aos seus afazeres diários, conhecimentos esses que visavam melhorar a produtividade do campo.

Em 1934, com a chegada de uma nova Constituição Federal, que incorpora algumas ideias do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, Ramal (2011) destaca que, no bojo deste movimento de renovação da educação nacional, pela primeira vez no país, firma-se a questão da educação dos povos que viviam no campo. Nesse contexto, também, cria-se “a Sociedade Brasileira de Educação Rural com o objetivo de expansão do ensino e a preservação da arte e folclore rurais”. (MAIA, 1982, p. 28).

Conforme Leite (1999), o debate sobre a educação rural nesta perspectiva permeou décadas até que, em meados da década de 1940, passa a ser controlado por uma política externa. Essa interferência resultou na criação da Comissão Brasileiro-Americano de Educação das Populações Rurais (CBAR), que tinha como proposta a implementação de projetos educacionais para a população que vivia no campo. “Esse trabalho realizado por alguns segmentos do governo federal, objetivava a celebração de convênio assistencial para a educação das massas camponesas entre Brasil e EUA.” (LEITE, 1999, p. 32).

Sendo assim, suas ações eram assistencialistas, voltadas ao tratamento de doenças comuns na época e, ao combate do analfabetismo, principalmente dos povos que viviam no campo, considerados povos fragilizados e sem capacidade própria de darem conta de suas vidas, deveriam, portanto, serem cuidados.

O objetivo da extensão rural foi o combate à carência, à subnutrição e às doenças bem como à ignorância e outros fatores negativos dos grupos empobrecidos do Brasil, principalmente aqueles que integravam a sociedade rural, classificados como desprovidos de valores, de sistematização de trabalho ou mesmo de capacidade para tarefas socialmente significativas. (LEITE, 1999, p. 33).

Diante do movimento da educação rural, na década de 1950, algumas organizações que visavam o desenvolvimento comunitário e a melhoria na qualidade de vida dos rurícolas, a modernização do campo e uma melhor educação, começam a ser criadas no Brasil. Dentre estas, destaca-se a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), que visava o desenvolvimento comunitário, a melhoria na qualidade de vida dos rurícolas, a modernização do campo e a qualificação da educação. (LEITE, 1999).

No contexto após a II Guerra Mundial, ver-se-á afluírem iniciativas populares de lutas e resistências, com base na Educação Popular Latino-americana, que se fazia presente nas iniciativas de educação não formal, em espaços dos MSP, no Brasil. Nesse contexto, ganham força e produzem-se referências, constituindo, assim, as condições para os passos seguintes. Apesar dos percalços contou-se, também, com as iniciativas que Paulo Freire promoveu junto a espaços populares com os sujeitos marginalizados do sistema, que foram referências fundamentais para recriar a educação dos povos dela alijados. (LEITE, 1999).

Deste modo os MSP e a Educação Popular ganham força no país nesse período, atuando na lógica da Educação Popular, uma nova perspectiva que surge na sociedade brasileira e leva, em 1963, depois de muitas lutas e debates, à elaboração do Plano Nacional de Alfabetização, a fim de superar o analfabetismo, pois acreditava-se que ele era fruto de uma sociedade injusta, com falta de princípios iguais para todos. Esses movimentos buscavam dar voz aos excluídos e marginalizados pela sociedade, porém, com o golpe militar em 1964, essas possibilidades de conquistas mais populares desaparecem no contexto histórico que o país passa a vivenciar. (LEITE, 1999).

No contexto dos governos militares, que perdurou por mais de 20 anos no país, as vivências foram difíceis, entretanto, por meio de diversas frentes de luta, os MSP se fortaleceram. Dentre estas, a luta pela educação com base em práticas sociais concretas destes espaços, possibilitou produzir no país uma proposta pensada na/com a luta dos MSP, sujeitos deste projeto educativo. Estas iniciativas levaram à superação crescente das formas anteriores que objetivavam colonizar os povos do campo através de um viés paternalista de educação. A partir dessas movimentações que foram se produzindo no percurso histórico destes povos do campo, as lutas por uma educação específica, também se fortaleceram. (GHEDINI, 2017).

Com a Constituição de 1988, que inaugura no país a relação entre o dever do Estado e o direito da população, nota-se que as lutas que tinham um percurso histórico de enfrentamentos e resistências, ganham novos contornos e alcançam conquistas importantes para a educação brasileira, tais como uma educação que contemplasse as especificidades dos povos que viviam do campo. (MOLINA, 2012). Será neste contexto, que o Movimento Nacional da Educação do Campo (MUNARIM, 2008a), ganha força e conquista espaços junto aos Movimentos Sociais Populares do Campo

(MSPdoC), traduzindo-se em diferentes práticas de educação e escola em todo o país e transformando-se, também, em políticas públicas.

Segundo Caldart (2012), ainda que este modo de educação se identificasse nas práticas históricas de educação-formação dos MSP e, nas suas ações estivesse presentes contradições nos descompassos da teoria e da prática, afirma-se que “das relações imbricadas entre campo, educação e políticas públicas” (CALDART, 2012, p. 260), neste espaço de contradição, emerge a Educação do Campo.

Na década de 1990, se tem realizações que vão colocar a educação dos povos do campo como um direito, direito este por muito tempo negado.

As políticas educacionais no Brasil padecem de uma indefinição de rumos. E as políticas para o campo ainda mais. As escolas do meio rural passaram a ser tratadas como resíduos do sistema educacional brasileiro, e conseqüentemente, a população do campo foi negado o acesso aos avanços obtidos nas últimas décadas, no reconhecimento e garantia ao direito a educação. (ARROYO *et al.*, 2011.p. 10).

Diante da articulação dos MSP, especialmente pelos MSPdoC, possibilita-se voz a esses povos por direitos que atendam suas necessidades. Para Pontes (2012, p. 724), “os direitos podem ser definidos como poderes/deveres que refletem a necessidade de homens e mulheres em uma sociedade”. Na experiência latino-americana e brasileira, a luta por direitos surge de ações coletivas, que tem como motor necessidades e problemas reais, geralmente protagonizada pelos MSP e suas organizações. É neste contexto que a superação da lógica da educação rural fomentará o Movimento Nacional da Educação do Campo enraizado nas referências históricas deste segmento social ao longo do século XX.

1.3 O MOVIMENTO NACIONAL DA EDUCAÇÃO DO CAMPO E AS LUTAS POR GARANTIAS LEGAIS

No final do período dos governos militares e nos anos seguintes, ver-se-á surgir cada vez de forma mais crescente, um novo movimento no bojo das práticas educativas dos MSP, especialmente os que estavam se organizando no campo, com a produção do Movimento. Segundo Munarim (2008a, p. 5), “o Movimento da Educação do Campo está no fato de ser constituído de movimentos e organizações sólidas que se movem em

torno da questão do campo, que assumem a luta por uma educação própria aos povos do campo”. Assim, a Educação do Campo se constrói como um Movimento de sujeitos sociais com características únicas que devem ser reconhecidas e valorizadas, e que tenham direito a uma educação por eles construída. Para o autor, esta produção inclui o I Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (I ENERA)⁸, realizado em 1997. (MUNARIM, 2008b). Logo de início o Movimento vai trazer questões fundamentais como a situação precária da oferta de educação aos povos do campo, além da falta de políticas públicas a este segmento da população no Plano Nacional de Educação.

Com esta organização e luta, no ano 1998, realiza-se a I Conferência Nacional de Educação do Campo (I CNEC), “que marca a história da educação (brasileira/rural/do campo) por constituir-se como enfrentamento ao projeto hegemônico de educação.” (GHEDINI, 2014, p. 122). Para a autora, visibiliza-se entre outros aspectos, o potencial presente nesta nova formulação da historicidade dos movimentos sociais, evidenciando a “relação entre a necessidade formulada e colocada ‘em movimento’ e que desemboca sua categorização como direito negado historicamente aos camponeses.” (GHEDINI, 2014, p. 122).

Em 2004, realiza-se a II CNEC, com o lema “Educação do Campo: Direito nosso e dever do estado”. Este evento mostra como o Movimento avança e vai tomando corpo pois, esta conferência é organizada por movimentos sociais, sindicais e outros segmentos que se alinhavam à Via Campesina⁹, juntamente com as universidades, organizações não governamentais, além de professores, alunos e lideranças sociais. Uma síntese importante deste evento foi o documento final que

[...] denuncia os graves problemas da educação, enumera as conquistas, aponta os principais pontos defendidos e as principais lutas para continuidade. Um ponto importante da II CNEC é a criação

⁸Este Encontro foi resultado de uma parceria entre o Grupo de Trabalho de Apoio à Reforma Agrária da Universidade de Brasília (GT-RA/UnB), o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), representado pelo seu Setor de Educação, além do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), do Fundo das Nações Unidas para a Ciência e Cultura (Unesco) e da CNBB.

⁹A Via Campesina é uma organização formalizada em 1992, com 168 organizações camponesas da Ásia, África, América e Europa. A Via, como é chamada, defende um projeto que contempla o campesinato como uma fração de classe com identidade, cultura, história, trabalho e produção com toda sua especificidade, tendo como lema: Globalizar a luta e as esperanças, desenvolvendo uma forte oposição à Organização Mundial do Comércio (OMC) na determinação de políticas de intercâmbio de produtos agrícolas, participando de eventos e protestos, ampliando e unificando a luta camponesa para o nível mundial. (GHEDINI, 2017, p 101-102).

da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) no MEC, com a tarefa de tratar entre outras atividades, também, da Educação do Campo, através de uma coordenação Geral de Educação do Campo. (GHEDINI, 2017, p. 169).

Ao se considerar estes acontecimentos, é importante levar em conta que destarte a promulgação da constituição em 1998, abre-se espaço para que se concretizem na educação, o que eram movimentações de lutas e processos não formais. Caldart (2012) nomeia este momento de forma contundente, quando diz: “o protagonismo dos movimentos sociais camponeses no batismo originário da Educação do campo nos ajuda a puxar o fio de alguns nexos estruturantes desta “experiência” [...]”. (CALDART, 2012, p. 257).

Constitui-se como luta social pelo acesso dos trabalhadores do campo a educação (e não a qualquer educação) feita por eles mesmos e não apenas em seu nome. A Educação do campo não é para nem apenas com, mas sim, dos camponeses, expressão legítima de uma pedagogia do oprimido. (CALDART, 2012, p. 261).

Para a autora, uma dimensão fundamental desse processo da Educação do Campo, é considerar os sujeitos como protagonistas do seu próprio conhecimento, nas relações entre o sujeito e o espaço em que vivem. (CALDART, 2012). Por isso as expressões: “No, o povo tem o direito de ser educado no lugar onde vive; [Do, pois] “o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais.” (CALDART, 2002, p. 26).

A partir de movimentações neste nível, os direitos vão delineando a Educação do Campo, atribuindo-lhe como princípio fundamental uma educação que busca atender de forma integral aos povos do campo, respeitar suas especificidades e reconhecer sua diversidade.

1.3.1 A Educação do Campo e os dispositivos legais no país

O processo da Educação do Campo no país teve um forte enfoque para as políticas públicas, na perspectiva constitucional do dever do estado e direito do cidadão,

o que leva a se produzir vários dispositivos legais a fim de alcançar as diversas nuances da falta de realização do direito de se ter escola com condições de acesso e qualidade.

Quadro 1- Documentos Normativos e Legislação Brasileira sobre a Educação do Campo.

DOCUMENTOS NORMATIVOS E LEGISLAÇÃO	
DOCUMENTO	FINALIDADE
Resolução nº 01, de 03 de abril de 2002	Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.
Parecer nº 1, de 02 de fevereiro de 2006	Dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA).
Parecer CNE/CEB nº 3/2008	Reexame do Parecer CNE/CEB nº 23/2007, que trata da consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo.
Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008	Estabelece Diretrizes Complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.
Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010	Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.
Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010b	Determina a Modalidade Da Educação do Campo.
Decreto nº 7.352 de 4 de novembro de 2010a	Dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA.
Lei nº 12.960, de 27 de março de 2014	Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas.

Fonte: Documentos Legais - Elaborado por Neusa Aparecida de Lima, 2022. (LIMA, 2002).

O primeiro dispositivo legal da Educação do Campo, a Resolução nº 01, de 03 de abril de 2002 (BRASIL, 2002), visa garantir o direito aos povos que vivem no campo, sobretudo, a ter escola no lugar onde vivem, assim como, que nesta escola sejam acolhidas suas especificidades, seu modo de vida nos próprios espaços territoriais. Em seu Art. 2º, Parágrafo único, expressa a definição da identidade da escola do campo, nos seguintes termos:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país. (BRASIL, 2002, p. 13).

Este dispositivo contempla para a Educação do Campo dimensões já reivindicadas na LDB (BRASIL, 1996), quando trata que as propostas pedagógicas deveriam se adequar às diferenças, no sentido da valorização dos vínculos construídos entre comunidade, escola e movimentos sociais, como trata o Art. 5º, em seu Parágrafo único:

Para observância do estabelecido neste artigo, as propostas pedagógicas das escolas do campo, elaboradas no âmbito da autonomia dessas instituições, serão desenvolvidas e avaliadas sob a orientação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e a Educação Profissional de Nível Técnico. (BRASIL, 2002, p. 1).

Destacam ainda, entre outros aspectos, que os sistemas de ensino têm a responsabilidade de desenvolver diferentes estratégias no atendimento destas escolas:

É de responsabilidade dos respectivos sistemas de ensino, através de seus órgãos normativos, regulamentar as estratégias específicas de atendimento escolar do campo e a flexibilização da organização do calendário escolar, salvaguardando, nos diversos espaços pedagógicos e tempos de aprendizagem, os princípios da política de igualdade. (BRASIL, 2002, p. 2).

Isto posto, possibilita aos sujeitos do campo, pensar em uma educação que contemple suas especificidades, tendo como base uma escola cuja perspectiva apresenta um projeto de desenvolvimento do campo, pautado em políticas públicas de desenvolvimento, dentre elas também, de educação. Conforme Caldart, compreende-se que a

[...] escola tem sido objeto central das lutas e reflexões pedagógicas da Educação do Campo pelo que representa no desafio de formação dos trabalhadores, como mediação fundamental, hoje, na apropriação e produção do conhecimento que lhes é necessário, mas também pelas relações sociais perversas que sua ausência no campo reflete e sua conquista confronta. (CALDART, 2012, p. 262).

Desse modo, “é importante ter presente que está em questão a Educação do Campo, pensada na tríade Campo – Políticas Públicas – Educação e desde os seus vínculos sociais de origem [...]”. (CALDART, 2008, p. 72).

Na perspectiva de políticas que atendessem aos desafios que estavam pautados, em 2008, aprova-se uma diretriz pela Resolução CNE/ CEB nº 2, de 28 de abril de 2008, que trata do transporte escolar público e prevê que o Ensino Fundamental deve ser oferecido na própria comunidade. Com efeito, busca-se evitar a nuclearização das escolas e o deslocamento das crianças para as cidades e longas distâncias, de modo que cabe aos sistemas estaduais e municipais deliberarem para estabelecer o tempo máximo que alunos devem permanecer em deslocamento, considerando suas realidades. (BRASIL, 2008).

Em 2010 houve a aprovação do Decreto n 7.352, o qual dispõe sobre a política de Educação do Campo, trazendo várias definições importantes que passam a ter peso de lei,

A política de Educação do Campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, e será desenvolvida pela União em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação e o disposto neste Decreto. (BRASIL, 2010a, p. 1).

O Decreto também estabelece quem são as populações consideradas “do campo”, e por isso, destinatárias dessa legislação:

[...] os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural. (BRASIL, 2010a, p. 1).

Com base neste Decreto define-se, também, o termo “escola do campo” como “[...] aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo”. (BRASIL, 2010a, p. 1).

Afirma também, a autonomia da escola na construção do Projeto Político-Pedagógico, reiterando que este documento precisa contemplar suas especificidades: “As escolas do campo e as turmas anexas deverão elaborar seu projeto político-pedagógico, na forma estabelecida pelo Conselho Nacional de Educação.” (BRASIL, 2010a, p. 1). Vale ressaltar o parágrafo 4º por destacar a obrigação do Estado em

oferecer formação inicial e continuada aos profissionais das escolas do campo, bem como infraestrutura, transporte escolar, materiais e livros didáticos em conformidade com a realidade dos sujeitos do campo.

A Educação do Campo concretizar-se-á mediante a oferta de formação inicial e continuada de profissionais da educação, a garantia de condições de infraestrutura e transporte escolar, bem como de materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e desporto adequados ao projeto político-pedagógico e em conformidade com a realidade local e a diversidade das populações do campo. (BRASIL, 2010a, p. 1).

Nesse âmbito dos direitos e das políticas públicas, no ano de 2010, tem-se a promulgação da Resolução nº 4 de 13 de julho de 2010, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e a Educação do Campo. Com esta legislação, a Educação do Campo passa a ser uma modalidade educacional: Modalidade da Educação Básica do Campo.

Tais garantias legais marcam um avanço para a garantia das políticas públicas educacionais no âmbito da Educação do Campo, estabelecendo a partir delas avanços significativos aos sujeitos do campo.

1.3.2 A Educação do Campo e os dispositivos legais no Estado do Paraná

No estado do Paraná, no ano de 1998, a partir das lutas protagonizadas em nível nacional, os MSPdoC participam da preparação da I CNEC através de um Encontro que “conseguiu criar uma convergência rumo a uma organização do estado no sentido da educação dos camponeses, a qual se fortaleceu com a participação de quarenta pessoas do estado na I CNEC” (GHEDINI; ONÇAY, 2016, p. 68). Este grupo significativo de sujeitos dos movimentos e organizações do campo do estado que estiveram no evento em Brasília, além de criar uma relação nacional com este novo Movimento que nascia, evidenciou a “necessidade de articular em âmbito estadual as experiências de educação-formação que vinham se realizando junto aos diversos segmentos que compõe os povos do campo. (GHEDINI; ONÇAY, 2016, p. 68).

No ano 2000, atendendo às definições da I CNEC, realiza-se no município de Porto Barreiro - PR, a Conferência Paranaense: Por uma Educação Básica do Campo. O evento teve como principal objetivo proporcionar momentos de diálogo entre os

movimentos sociais, as diferentes organizações e grupos que buscavam o desenvolvimento do campo com a universalização de uma educação básica de qualidade. Para isso, contemplou desde suas especificidades como o trabalho do campo, a cultura, as tradições e crenças, valores e vivências, bem como tornou reconhecidas referências históricas da educação dos MSPdoC e suas organizações no estado. (GHEDINI; ONÇAY, 2016).

Através disso, cria-se em 2001, a Articulação Estadual de Educação do Campo (APEC), que

[...] passa representar um movimento no contexto estadual, tendo como papel fundamental articular as experiências em curso, contribuir na qualificação das ações, fortalecer a resistência e a construção de um espaço para reflexão de uma educação vinculada a um projeto de campo, e de sociedade, com base na proposta dos movimentos sociais populares do campo. (GHEDINI, ONÇAY, 2016, p. 83).

Em virtude deste espaço da articulação, os MSPdoC ganham notória representatividade e conseguem espaço para dialogar com o governo estadual. Desse modo, em 2003, cria-se uma Coordenação Estadual de Educação do Campo (CEC), no Departamento da Diversidade (DEDI), na SEED, para tratar de assuntos referentes à Educação do Campo.

Nesse contexto, e seguindo a criação dos diversos dispositivos legais no país, o estado do Paraná, tendo conquistado o espaço da CEC no DEDI, vai organizar seus dispositivos legais a fim de fazer avançar a Educação do Campo no estado, dando conta das mudanças necessárias à escolas públicas no/do campo.

Quadro 2- Documentos Normativos e Legislação do Estado do Paraná.

DOCUMENTO NORMATIVOS E LEGISLAÇÃO	
DOCUMENTOS NORMATIVOS	FINALIDADE
Diretrizes Curriculares da Educação do Campo - 2006 ¹⁰	Contribuir para a gestão e a prática pedagógicas nas escolas do campo destinando-se a todos os educadores das escolas do campo e gestores da educação.
Cadernos Temáticos: Educação do Campo, 2005 – 2ª impressão em 2008 ¹¹ (PARANÁ 2008)	Fortalecer um movimento coletivo de reflexão, que auxilie o professor na construção de parâmetros e o oriente em sua prática educativa, consolidada pelo estudo e atualização permanentes. Trata as temáticas: 1. Educação do Campo; 2. Políticas Públicas; 3. Escolas do Campo; 4. Educação Paranaense; I Seminário Estadual de Educação do Campo.
II Caderno Temáticos da Educação do Campo ¹² , 2009 (PARANÁ, 2009).	Aproximar as diversas experiências desde a diversidade do Estado do Paraná, proporcionando assim uma oportunidade de os professores visualizarem o que vem sendo feito nas escolas. E, ser subsídio para novas práticas pedagógicas no interior da escola pública, provocando professores, equipes pedagógicas, direções e comunidade a repensar o modelo de escola que temos no campo, rumo à escola que queremos.
PARECER CEE/CEB N.º 117/10 - Aprovado em 11/02/10 (PARANÁ, 2010)	Implantação de Proposta Pedagógica dos Ciclos de Formação Humana para o Ensino Fundamental e Médio, com acompanhamento de classes intermediárias na Escola Base das Escolas Itinerantes.
PARECER CEE/CEB N.º 1011/10 - Aprovado em 06/10/10 - (PARANÁ, 2010)	Consulta sobre as Normas e princípios para a implementação da Educação Básica do Campo no Sistema Estadual de Ensino do Paraná, bem como do processo de definição da identidade das escolas do Campo.
Resolução 4783 - 28 de outubro de 2010. Secretária de Estado da Educação - (PARANÁ, 2010)	Institui a Educação do Campo como Política Pública Educacional com vistas à garantia e a qualificação do atendimento escolar aos diferentes sujeitos do campo, nos diferentes níveis e modalidades de ensino da Educação Básica.

¹⁰http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/diretriz_edcampo.pdf

¹¹http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/cadernos_tematicos/caderno_tematico_campo01.pdf

¹²http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/cadernos_tematicos/caderno_tematico_campo02.pdf

INSTRUÇÃO CONJUNTA N° 001/2010 – SEED/SUED/SUDE - Aprovado em 11/02/10 (PARANÁ, 2010)	Traçar conjuntamente com as Superintendências, Diretorias, Departamentos, Coordenações e Chefias dos Núcleos Regionais de Educação as estratégias necessárias para a elaboração e a implementação de um plano de trabalho integrado com vistas à gestão das políticas públicas educacionais – da Educação do Campo – voltadas à Escola do Campo.
Orientação 003/2011 – SEED/DEDI – 17 de maio de 2011 (PARANÁ, 2011)	Alteração de Nomenclatura das Escolas Públicas no/do Campo.
PARECER CEE/CEB N.º 193/10 Proposta das Escolas das Ilhas do Litoral Paranaense ¹³ (PARANÁ, 2010)	Autorização para funcionamento de Ensino Fundamental e Médio nas Escolas das Ilhas do Litoral Paranaense em caráter experimental.
PARECER CEE/CEB/SEED N.º 194/10 Proposta das Escolas das Quilombolas do Estado do Paraná ¹⁴ (PARANÁ, 2010)	Autorização para funcionamento do Ensino Fundamental, Médio e Educação de Jovens e Adultos, em caráter experimental. Fortalecer, qualificar e garantir o atendimento escolar das comunidades quilombolas, respeitando o modo de vida destas populações nos processos de ensino e aprendizagem das crianças, jovens, adultos e idosos, assim como contribuir para amenizar e/ou evitar grandes deslocamentos que, devido às inúmeras condições naturais adversas, do ambiente em que vivem, colocam em risco suas vidas.
PARECER NORMATIVO N° 01/2018 – Aprovado em 14/09/2018. Conselho Estadual de Educação do Paraná-CEE/PR e Secretaria de Estado da Educação. (PARANÁ, 2018)	Ratificação das normas gerais exaradas pelo CEE/PR para a oferta de Educação do Campo, indígena, quilombola e de ilhas. Normas complementares para a cessação de atividades escolares. Interpretação da Deliberação 03/13-CEE/PR à luz do disposto no artigo 28, parágrafo único, da LDB. Exigência de manifestação do órgão normativo para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas. Aplicação, por analogia, às escolas localizadas nas ilhas. Recomendações.

Fonte: Documentos Legais - Elaborado por Neusa Aparecida de Lima, 2022. (LIMA, 2022).

As Diretrizes Curriculares Estaduais da Educação do Campo serão o primeiro dos dispositivos a serem produzidos no estado, no ano de 2006, e que vão reafirmar a concepção de Educação do Campo. Este documento contempla também os saberes e a

¹³ https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CEE-PR_11000_pa_ceb_193_10.pdf

¹⁴ https://www.cee.pr.gov.br/sites/cee/arquivos_restritos/files/migrados/File/pdf/Pareceres2010/CEB/pa_ceb_194_10.pdf

cultura desses povos no trabalho escolar, além de reconhecê-los como sujeitos produtores de conhecimento e cultura, considerando a diversidade dos povos que compõem o campo do estado. Sobre estas afirmações, a Diretriz (PARANÁ, 2006), afirma que a caracterização dos povos do campo ocorre:

[...] pelo jeito peculiar de se relacionarem com a natureza, o trabalho na terra, a organização das atividades produtivas, mediante mão-de-obra dos membros da família, cultura e valores que enfatizam as relações familiares e de vizinhança, que valorizam as festas comunitárias e de celebração da colheita, o vínculo com uma rotina de trabalho que nem sempre segue o relógio mecânico. (PARANÁ, 2006, p. 24).

Em 2010, no estado do Paraná, tomando-se a base legal do Decreto Nº 7.352 (BRASIL, 2010a), e da Resolução Nº 4 de 13 de julho de 2010 (BRASIL, 2010b), promulga-se o Parecer CEE/CEB 1011/2010, que discorre sobre a definição das normas e princípios para a implementação da Educação Básica do Campo no Sistema Estadual de Ensino do Paraná, bem como o processo de definição da identidade das Escolas do Campo. (PARANÁ, 2010a).

Do mesmo modo, neste ano, tem-se a publicação da Resolução Secretarial 4783/2010 do dia 28 de outubro, que institui a Educação do Campo como Política Pública Educacional nos diferentes níveis e modalidades de ensino da Educação Básica (PARANÁ, 2010b). Para Silva *et al.* (2016), o Parecer 4.783/2010, juntamente com o Decreto 7.352/ 2010 do governo federal, sustentam iniciativas que visam o fortalecimento de políticas públicas educacionais que contemplem os povos do campo. Outro avanço significativo, para a Educação do Campo no estado do Paraná, foi a Orientação 003/2011 – DEDI, que previa a alteração de nomenclatura das escolas do Campo. (PARANÁ, 2011).

Esse conjunto de dispositivos legais a nível de país e de estado, formam um arcabouço que permite mudanças com potencial de transformar as escolas públicas no/do campo. Entretanto, o que se tem observado é que ainda não se alcançaram estas mudanças por diversos motivos, dentre os quais, a falta de professores lotados nas escolas que ocasiona alta rotatividade e baixos vínculos com o território e a escola, além da falta de formação específica aos professores; acresce-se, também, a insegurança em relação ao transporte escolar que tem sido, juntamente com o esvaziamento

populacional do campo, motivos para que se fechem grande número de escolas, ainda que se tenha um importante respaldo nos dispositivos legais.

1.4 A NUCLEAÇÃO E O FECHAMENTO DE ESCOLAS PÚBLICAS NO/DO CAMPO COMO POLÍTICA DE PRECARIZAÇÃO E ENFRAQUECIMENTO

A Educação do Campo é um direito de todos garantido na constituição e, o Estado deve assegurar que este direito seja de fato efetivado para todos, inclusive aos sujeitos que residem no campo. Este direito foi conquistado através de uma árdua luta social, nascida e sustentada no bojo dos MSP com resistência constante dessas organizações

É fundamental enfatizar que o reconhecimento do direito à educação – assim como outros direitos sociais – nas legislações de uma nação não ocorre de forma repentina, mas sim progressivamente, geralmente, a partir de um processo de lutas e reivindicações, luta essa de uma parcela da população que por muito tempo ficou às margens das políticas públicas educacionais. (REICHENBACH, 2015, p. 44).

Mesmo com este direito amparado na Constituição Federal, cada vez mais cresce um movimento de enfraquecimento das políticas públicas educacionais, movimento este expresso no número de fechamento das escolas públicas no/do campo, que aumentou, expressivamente, nos últimos anos.

A história educacional brasileira indica a ausência de política pública de educação para as populações do campo. Apesar da lei, a negligência nesta realidade é frequente. Exemplo disso é o fechamento de escolas. Falta estrutura física e pedagógica, há precariedade nas condições de trabalho e oferta de formação aos professores, situações que justificam o deslocamento dos estudantes do campo para as cidades. Com isto, nega-se aos sujeitos do campo o direito de estudarem próximo onde residem, de vivenciarem a cultura, a história e a prática educativa do trabalho no campo. A luta pela educação pública no campo é um ato de resistência. (REICHENBACH, 2015, p. 43).

Com o avanço dos governos neoliberais nos últimos anos, o número de fechamento das escolas tem aumentado, resultado também, da omissão do Estado em reconhecer e garantir este direito fundamental de acesso à uma educação de qualidade aos sujeitos do campo. Negar este direito não se dá apenas por fechar escolas, mas,

também, por sucateá-las até que se esvaziem e sejam fechadas (REICHENBACH, 2015).

Cabe lembrar que a Educação do Campo é uma Modalidade Educacional, uma política pública que garante o direito a uma educação de qualidade aos povos que vivem no campo. Do ponto de vista legal, tornou-se uma Modalidade por meio da luta de diversos MSP, na perspectiva de garantir uma educação que respeite as especificidades das populações do campo e a riqueza de sua cultura, sujeitos tratados como ignorantes e sem cultura e, este espaço como local de atraso, por muitos anos, na história da educação brasileira.

Apesar dos avanços conquistados pelos dispositivos legais no país e no estado, vários fatores fazem com que políticas de fechamento de escolas ganhem espaço, contribuindo para que mais escolas do campo sejam cessadas, mesmo tendo garantida sua permanência em lei. Face a isso, quando os governantes são impedidos de fechar essas escolas pela legislação atual, é comum adotarem-se políticas de precarização e “sufocamento” das escolas públicas no/do campo.

1.4.1 A Nucleação das escolas públicas no/do campo: nuclear na cidade ou no campo?

Observa-se nos diferentes contextos do campo e na maioria dos casos, que a nucleação é utilizada como recurso voltado para a economia e para “facilitar” situações que beneficiam as administrações municipais. Assim, sem nenhum debate, o fechamento de muitas escolas do campo vem acontecendo aos poucos. Isto posto, um aspecto que precisa ser levado em conta é que a questão do fechamento das escolas tornou-se comum, principalmente, onde, muitas vezes já se utilizou a nucleação para reunir pequenas escolas.

Através do processo de nucleação, os governos estaduais e municipais fecham algumas escolas e reúnem os estudantes em apenas uma instituição, geralmente na cidade. Essas nucleações na cidade não trouxeram bons resultados aos estudantes, por isso a Diretriz promulgada em 2008, vai enfatizar: havendo necessidade de nucleação, deverá ocorrer nas próprias escolas do campo. Para isso, será selecionada uma comunidade rural mais centralizada em relação às distâncias percorridas pelos estudantes, onde estará a escola em que irão estudar. Desse modo, ameniza-se um pouco

da perda da identidade que teriam em relação à Educação do Campo além de garantir maior qualidade a este tempo da infância e adolescência que estas crianças e adolescentes passam dentro do transporte escolar. (BRASIL, 2008). Este documento vai prever dentre outras questões, que o ensino fundamental das séries iniciais deve ser oferecido na própria comunidade evitando a nucleação das escolas na cidade, além de tornar ilegal o deslocamento das crianças em grandes distâncias, como se pode verificar no seu parágrafo primeiro.

Os cinco anos iniciais do Ensino Fundamental, excepcionalmente, poderão ser oferecidos em escolas nucleadas, com deslocamento intracampo dos alunos, cabendo aos sistemas estaduais e municipais estabelecer o tempo máximo dos alunos em deslocamento a partir de suas realidades. (BRASIL, 2008, p. 17).

A partir do exposto, essa Diretriz aponta que o transporte deve acontecer no menor percurso possível entre a escola e a residência do estudante, considerando também que se deve priorizar o transporte de campo para campo: “§ 1º Sempre que possível, o deslocamento dos alunos, como previsto no caput, deverá ser feito do campo para o campo, evitando-se ao máximo, o deslocamento do campo para a cidade.” (BRASIL, 2008, p. 3).

Além do mais, o documento salienta que o estudante tem por direito permanecer no campo para estudar, todavia, esta medida é desconhecida por grande parte dos gestores que, ao planejar o fechamento de uma escola, conduzem esses estudantes para escolas da cidade. Portanto, são raríssimos os casos de nucleação intracampo, ainda que a orientação legal seja clara:

Em nenhuma hipótese serão agrupadas em uma mesma turma crianças de Educação Infantil com crianças do Ensino Fundamental.
Parágrafo único. Quando se fizer necessária a adoção do transporte escolar, devem ser considerados o menor tempo possível no percurso residência-escola e que as crianças sejam transportadas do campo para o campo. (BRASIL, 2008, p. 17).

Rodrigues *et al.* (2017, p. 710) expõem que a nucleação, muitas vezes, faz com que os estudantes percam os traços da sua identidade: “a nucleação das escolas do campo e o deslocamento para escolas distantes da sua comunidade desvinculam os sujeitos da sua forma de viver e da sua cultura, ou seja, de suas raízes”. A nucleação,

principalmente na cidade, desenraiza os estudantes, pois passam a ter uma educação que não inclui as especificidades de seus territórios, seus saberes, a história construída na comunidade em que vivem e seu modo de vida.

Pela legislação vigente (BRASIL, 2008; BRASIL, 2010a), os povos do campo têm direito de estudar no lugar onde vivem, por isso, uma nucleação que não respeite essa legislação, fere o direito à Educação do Campo. E, passa a ser importante ressaltar que o processo de nucleação deve ser evitado, já que segundo Carvalho *et al.* (2017, p. 2):

[...] a resolução do Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Básica, nº1/2002 (BRASIL, 2002) orienta que sejam evitados processos de nucleação de escolas, provocando o fechamento de pequenas escolas e concentração de alunos em determinadas áreas e, conseqüentemente, de deslocamento das crianças. (CARVALHO, 2017, p. 4).

Tal perspectiva reforça a ideia de que a nucleação pode ser mais um passo para o fechamento, onde a negação da oferta de uma educação de qualidade para os sujeitos do campo tem sido uma prática corriqueira, principalmente em governos neoliberais, governos esses que cada vez mais alimentam o esvaziamento do campo e negam a identidade dos povos do campo. Carvalho *et al.* (2017), observam que:

Temos presenciado a cada dia menos escolas no campo e mais alunos sendo transportados para as escolas da cidade. É a “roda” girando na direção contrária do debate e dos marcos normativos que orientam a Educação do Campo no País”. (CARVALHO *et al.*, 2017, p. 3).

Para Carvalho *et al.* (2017, p. 6), “o processo de nucleação tem sido contínuo e foi intensificado nos últimos 15 anos”. Os autores prosseguem destacando que muitos fatores são agravantes no processo educacional decorrente da nucleação, sendo o abandono escolar um deles, o qual acentua-se nestes casos.

A nucleação faz com que alunos passem a ter que se deslocar para outras escolas, às vezes distantes de suas residências, acarretando um longo período no transporte escolar, com péssimas estradas e, em algumas situações, leva a abandonar os estudos por falta de transporte escolar. (PEREIRA; ALMEIDA; RABELO, 2020).

É por conta dessa situação, que a legislação se posiciona em relação à nucleação, mesmo para jovens e adultos que estejam no Ensino Médio ou Profissional, como traz o Artigo 5º:

Para os anos finais do Ensino fundamental e para o Ensino Médio, integrado ou não à Educação Profissional Técnica, a nucleação rural poderá constituir-se em melhor solução, mas deverá considerar o processo de diálogo com as comunidades atendidas, respeitados seus valores e suas culturas. (BRASIL, 2008, p. 2).

Na maioria das vezes, o discurso de nucleação vem fantasiado de melhorar as condições da educação ofertada. Contudo, o que se vê é apenas a urbanização das escolas e, um maior tempo das crianças no transporte escolar, como cita Nurmberg (2017, p. 48):

O discurso utilizado no período de fechamento das escolas rurais foi a nuclearização, como garantia da melhoria da qualidade da educação e economia de gastos, o que ocorreu de fato foi a urbanização das escolas, mediante a oferta de transporte escolar. (NURMBERG, 2017, p. 48).

Esse processo de nucleação das escolas do campo tem ganhado forças à medida que o fechamento de escolas vem crescendo, corroborando com a perspectiva de que a nucleação pode ser compreendida como um passe para o fechamento definitivo das escolas do campo.

Na prática, esse processo de nucleação corresponde à desativação da escola, por um período de 5 anos, e ao posterior fechamento. A nucleação, na primeira fase do ensino fundamental, se configura como o deslocamento de crianças e jovens das redes municipais e estaduais de ensino das escolas rurais. (RODRIGUES *et al.*, 2017, p. 209).

Ainda segundo Rodrigues *et al.* (2017), um fator agravante revela que, na maioria dos casos, a comunidade não é ouvida, uma vez que os governantes se apegam apenas a fatores como o esvaziamento do campo e a suposta melhora nos índices educacionais.

1.4.2 Os desafios do fechamento das escolas públicas no/do campo e a resistência à nucleação intracampo

No projeto de desenvolvimento do campo brasileiro, diante da expansão desenfreada do agronegócio é inegável, nos últimos anos, o avanço do esvaziamento destes territórios. Diretamente ligado a esta situação territorial, tem-se políticas educacionais que visam apenas a diminuição de gastos e, neste bojo, a educação para a ser vista como um alto investimento, sem retorno e, por isso, um gasto desnecessário. A Educação do Campo, apesar de que, do ponto de vista legal, ser uma política pública e uma modalidade educacional, passa a ser diretamente atingida por esta realidade.

Algumas pesquisas mostram que a realidade das escolas públicas no/do campo é grave no que tange ao cuidado com estes povos distantes de recursos e políticas públicas, já que de modo geral, os governos tendem a primeiramente precarizar essas instituições de ensino, criando assim, precedentes para mais tarde poder cessá-las. (BONAMIGO; SILVA; GUIMARÃES, 2020). Segundo os autores, “depois desse período de esvaziamento, justificam-se as ações de fechamento, especialmente quando se levam em conta apenas alguns indicadores econômicos”. (BONAMIGO; SILVA; GUIMARÃES, 2020, p. 201).

Diante destes desafios, no ano de 2014, aprovou-se uma lei, parte de um conjunto de ações promovidas pelo Ministério de Educação (MEC) com o objetivo de fortalecer as escolas do campo, nomeada de Lei nº 12.960, de 27 de março de 2014. Essa legislação traz uma mudança significativa no que se refere ao respeito às comunidades que fazem parte da escola do campo, que agora terão poder de manifestar-se diante de uma imposição de fechamento da escola, da parte dos governos. (BRASIL, 2014). Com esta lei, o artigo 28 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), passa a vigorar acrescida de um parágrafo único:

O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar. (BRASIL 2014, p. 1).

Entre os anos 2002 a 2011, foram registradas muitas situações de fechamento de escolas públicas no/do campo no país: “números apontam que, entre 2002 e 2011, mais de 24 mil escolas públicas no/ do campo foram cessadas no país”. (BONAMIGO; SILVA; GUIMARÃES, 2020, p. 200).

O referido estudo ainda mostra que diversos fatores estimularam esses números alarmantes, produzidos também pela lógica histórica que tratou o campo como local atrasado e, na atualidade, influenciados pela lógica do agronegócio, que leva a abandonar suas comunidades em busca de oportunidades na cidade. (BONAMIGO; SILVA; GUIMARÃES, 2020).

Outro fator que parece ser o mais preponderante neste estudo é justificado pela economia, ou seja, a contenção de gastos pelos governos municipais e estaduais. Diante desse contexto, essas governanças consideram inviável a manutenção de escolas com poucos alunos, medida essa que retira o direito constitucional de uma educação com qualidade, que respeite a diversidade dos sujeitos do campo. (BONAMIGO; SILVA; GUIMARÃES, 2020).

Há uma grande contradição presente em nossa sociedade, em que a política de fechamento das escolas públicas do campo é justificada pelo economicismo, ou seja, que estas escolas são inviáveis pelos altos custos financeiros. Entretanto, oferta-se transportes aos estudantes do meio rural para que se desloquem para as escolas urbanas. (BONAMIGO; SILVA; GUIMARÃES, 2020, p. 200).

Nas palavras de Bonamigo, Silva e Guimarães (2020), na contramão dessa luta, muitos governantes têm desconsiderado estas orientações ou apostado no fechamento das escolas do campo. Isso impõe um novo desafio aos povos que vivem no campo, já que esta ação é praticada pela maior parte dos gestores e governos. Por conseguinte, “o fechamento das escolas é uma expressão forte das contradições vividas no campo, quando o sujeito tem negado o seu direito de frequentar a escola no lugar que vive”. (BONAMIGO; SILVA; GUIMARÃES, 2020, p. 201). Ainda segundo os autores, é indiscutível que a escola traz vida à comunidade e que, manter a escola neste lugar é fortalecer a população que ali vive.

No Estado do Paraná, em setembro 2018, o Parecer Normativo Nº 01/2018 (PARANÁ, 2018), aprovado pelo Conselho Estadual de Educação, mediante Conselho Pleno, e estabelece critérios para oferta e cessação de escolas da Educação do Campo e fechamento de escolas em todo estado. Reitera, também, que a cessação das atividades escolares pode ser

I – Voluntária denominada “Cessação Voluntária de Atividades Escolares”: A cessação voluntária deverá ser solicitada à SEED/PR

pelo responsável da instituição de ensino, em expediente específico, depois de ouvido o Conselho Escolar, no caso de instituição da rede pública, contendo exposição de motivos e procedimentos a serem adotados para a salvaguarda dos direitos dos alunos. (PARANÁ, 2018, s/p).

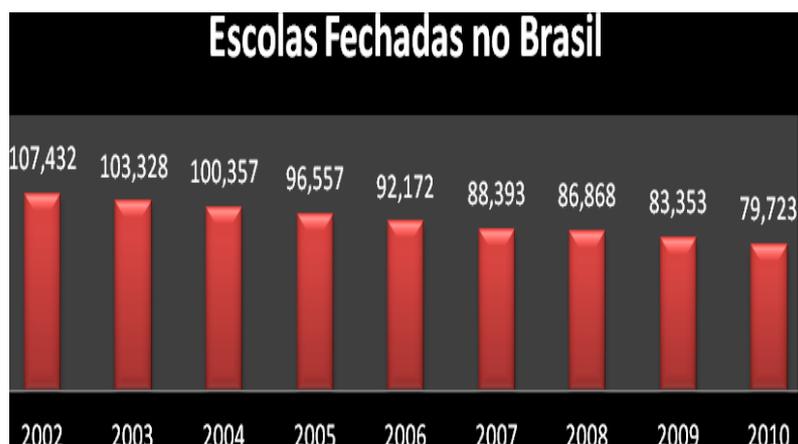
A respeito da nucleação e fechamento de escolas públicas no/ do campo, da região Sudoeste do estado, têm-se alguns estudos, dentre eles, Farias (2013), Schmitz (2015), Mazur (2016), Cattelan (2014) e Nurmberg (2017).

O estudo de Farias (2013) indica que na década de 1990, muitas escolas foram cessadas no Brasil, no Estado do Paraná e na região Sudoeste. Destaca ainda que, este número de fechamento das escolas do campo pode ser considerado alarmante e isso se deve a diversos fatores, desde o crescimento do agronegócio até a taxa demográfica populacional no campo.

Muitos municípios trocaram escola por ônibus, quer dizer, optaram por transportar os jovens do campo para escolas maiores na cidade ao invés de manter as escolas no campo, prevalecendo a política neoliberal que incentiva a nucleação dos alunos nas escolas do campo. (FARIAS, 2013, p. 68).

Isso remete à reflexão que, cada vez mais, manter as escolas do campo abertas, torna-se um desafio. A pesquisa ainda mostra que, no ano de 2002 até 2010, foram mais de 27.000 escolas extintas no país. No Paraná, este número de escolas do campo cessadas também aumenta, anualmente, desencadeado pelo processo de nucleação. (FARIAS, 2013).

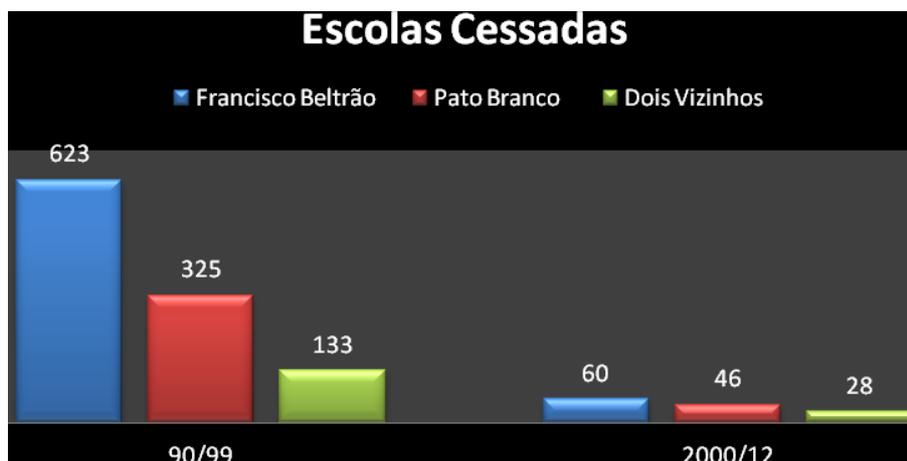
Figura 1- Escolas fechadas no Brasil de 2002 a 2010.



Fonte: Censo Escolar (INEP. (s.d.ja). Elaboração Ipea/Disoc.) FONTE: Org. FARIAS, Maria Isabel. (FARIAS, 2013).

No caso da região Sudoeste, apesar de ser considerada uma região com um número significativo de escolas do campo, os dados sobre o fechamento não são diferentes. Desde 1990, foram cessadas 1081 escolas nos três NREs que compõem a região – Francisco Beltrão, Pato Branco e Dois Vizinhos. Dentre esses números, o NRE de Francisco Beltrão, caracteriza-se como o Núcleo que mais teve casos de cessação de escolas do campo. (FARIAS, 2013). Dados levantados por Bonamigo Silva e Guimarães (2020), apontam que 726 escolas foram cessadas em 20 municípios, no período de 1990 a 2021.

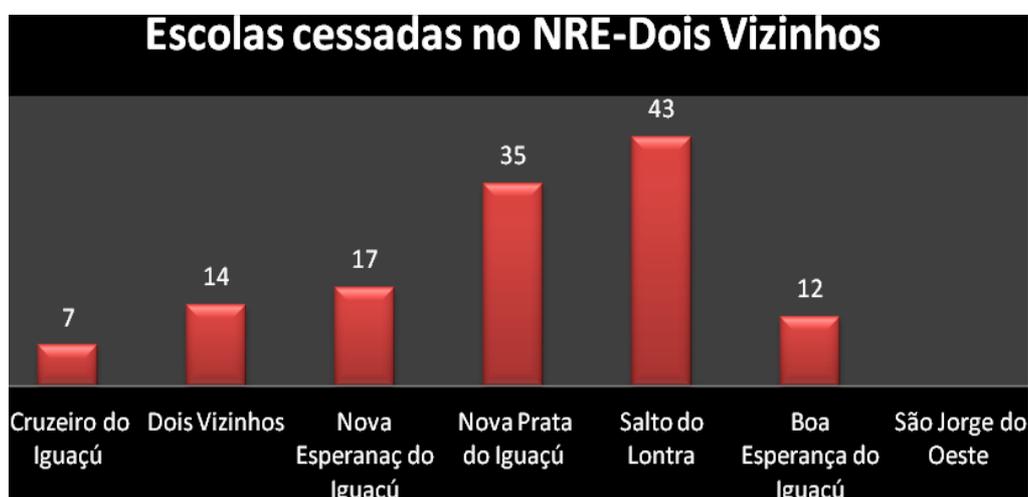
Figura 2- Número de escolas fechadas nas décadas de 80, 90 e 2000 no Sudoeste do Paraná.



FONTE: Org. FARIAS, Maria Isabel. (FARIAS, 2013)

O NRE de Dois Vizinhos, lócus desta pesquisa, também conta com um número significativo de escolas do campo. Segundo Bonamigo, Silva e Guimarães (2020), dos sete municípios, apenas dois não possuem escolas públicas estaduais no/do campo: Boa Esperança do Iguaçu e Cruzeiro do Iguaçu. No entanto, mesmo com essas especificidades tão presentes na região, é possível constatar-se que nas últimas décadas, esses municípios assim como outras regiões do estado e do país, foram atingidos pelas políticas públicas de fechamento das escolas estaduais do campo. (BONAMIGO; SILVA e GUIMARÃES, 2020). De forma similar, a pesquisa realizada por Farias (2013) comprova tal cenário.

Figura 3- Escolas cessadas nas décadas de 80, 90 e 2000 por municípios do Sudoeste do Paraná.



FONTE: Org. FARIAS, Maria Isabel. (FARIAS, 2013)

A pesquisa de Schmitz (2015), que trata do fechamento de escolas do NRE de Dois Vizinhos, nos anos de 1980 a 2014, relata a acentuada queda no número de alunos e de escolas rurais nesta região. O texto apresenta que em 1985, os sete municípios que hoje compõem o NRE de Dois Vizinhos, que na época eram quatro, contavam com 208 escolas municipais localizadas na zona rural. Em 2014, eram apenas 18 instituições de ensino, representando a diminuição de 190 escolas em 30 anos, além do fechamento de 91,34% das escolas rurais. Tão alarmante quanto este dado, é a quantidade de alunos que diminuiu de 8778 para 1078, queda de 87,71% no número de matrículas. Em contrapartida, as escolas urbanas que eram apenas 11 que atendiam 2808 estudantes em

1985, em 2014 passaram para 25, significando aumento de 44% e atenderam 6331 alunos, acumulando crescimento no número de matrículas de 125,46%.

Nurmburg (2017) realizou uma pesquisa em Enéas Marques-PR, NRE de Francisco Beltrão, nesta região, em que verificou pelo resgate da história da Educação do município que, no período de 1960 a 1992, mesmo o município permanecendo agrícola, optou-se pelo fechamento quase total das escolas rurais.

Para Mazur (2016), o processo de nucleação nega aos alunos o direito amparado no artigo 53 do Estatuto da Criança e Adolescente (ECA), quando prevê que toda criança, adolescente e jovem deve ter “acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência” (BRASIL,1990, s/p). A autora ainda salienta que, na maioria dos casos da adoção de nucleação de escolas e de transporte escolar, os municípios não garantem o princípio do transporte intracampo, ou seja, do campo para o campo, como trata a Resolução de 2008. (BRASIL, 2008).

A pesquisa de Farias (2013) ressalta a importância do envolvimento da comunidade no processo de fechamento, pois, além dessa situação exigir um maior debate dos reais motivos do fechamento de uma escola na comunidade, também faz com que o poder público traga à tona suas motivações para o fechamento dessas escolas.

Pode-se perceber, de acordo com esses estudos, o quão desafiador é manter abertas as escolas públicas no/do campo, devido ao esvaziamento populacional com a ofensiva do agronegócio e, também, com a queda visível da taxa demográfica das populações que vivem no campo.

Para Reichenbach (2019), esse movimento tem sido comum também, na atualidade, no estado Paraná, por exemplo, o número de escolas fechadas nos últimos anos é alarmante chega a até 70% nos últimos 15 anos, dados estes que ligam o alerta dos MSP.

Os números do fechamento de escolas do campo no estado do Paraná revelam que nos últimos 20 anos foram fechadas 4.083 escolas na zona rural, o que corresponde ao término das atividades de 70,3% dos estabelecimentos de ensino entre 1997 e 2017. Em 1997, funcionavam 5.148 escolas rurais e 4.258 escolas urbanas. É possível perceber que a zona rural possuía mais escolas em funcionamento do que a área urbana naquele ano. Quando verificamos os dados referentes à matrícula, constatamos que na zona rural ocorreram 339.042 matrículas correspondentes ao Ensino Fundamental e Médio,

enquanto na zona urbana as matrículas totalizaram 2.431.330. (REICHENBACH, 2019, p. 43).

Conclui-se que é inegável que o projeto de campo, nos últimos anos, ao fomentar o esvaziamento devido à expansão desenfreada do agronegócio e os projetos de governos neoliberais, está diretamente ligado a estas novas políticas educacionais que visam a diminuição de gastos e que enxergam a educação como gasto desnecessário. É nesse sentido que, os MSP e pesquisadores da Educação do Campo buscam, frequentemente, soluções para lidar com essa contradição: esvaziamento do campo x escola do campo.

Apesar da relevância de se ter a Educação do Campo como Modalidade, políticas de fechamento ganham espaço, contribuindo para que mais escolas do campo sejam cessadas, mesmo tendo garantida sua permanência em lei. Face a isso, quando os governantes são impedidos de fechar essas escolas pela legislação atual, adotam uma política de precarização e “sufocamento” de tais escolas. A nucleação intracampo surge como alternativa para evitar que os estudantes se mantenham no campo e tenham acesso a uma educação adequada.

Outra alternativa que repercute em alguns estados, diante do quadro de se ter cada vez menos alunos e a legislação que exige o não fechamento, são as escolas chamadas Multianos, cuja organização compreende o agrupamento de estudantes de diferentes idades e séries em apenas uma turma. Em alguns estados, essa organização efetiva-se apenas nos anos iniciais do EF, no estado do Paraná, desde 2020, este modelo foi adotado para os anos finais do EF.

No próximo capítulo, apresenta-se como se constituiu a proposta da Escola Multianos implantada no ano de 2019, para os anos finais do EF, no Estado do Paraná. Serão tratados os documentos oficiais que sustentam tal proposta e, também, as referências curriculares que dão suporte à Proposta Multianos, bem como a reação da comunidade, professores e gestores que participaram deste processo.

2. O PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DA FORMA MULTIANOS NO ENSINO FUNDAMENTAL II EM ESCOLAS PÚBLICAS NO/DO CAMPO

Neste capítulo trataremos do processo de implementação das Escolas Multianos proposto pela SEED, entre os anos 2019 a 2021, com um olhar mais específico sobre escolas do NRE de Dois Vizinhos/PR e de NRE de Pato Branco/PR – região sudoeste do Paraná. Tem-se como objetivo identificar o processo de implementação da forma multianos nos anos finais do EF, em escolas públicas no/do campo, proposta esta feita pela SEED para escolas públicas no/do campo no estado do Paraná, que tivessem um quadro discente com menos de 35 alunos.

Trata-se da Proposta Multianos e seus desdobramentos em quatro pontos principais: no primeiro, se discorre sobre algumas experiências de escolas públicas no/do campo na forma multianos nos anos finais do EF; no segundo, trata-se da proposta elaborada pela SEED/PR, para estas escolas (Anexo 1), no estado, as justificativas da SEED e o posicionamento do CEE diante desta conjuntura (Anexo 2), aspectos referentes a organização curricular, orientação pedagógica, avaliação e formação de professores. No terceiro ponto apontam-se duas referências curriculares utilizadas na Proposta Multianos, respectivamente, a referência da Escola das Ilhas do Litoral Paranaense (PARANÁ, 2009) e alguns aspectos do Currículo Rizoma (PARANÁ, 2019), e para finalizar, no quarto ponto, reproduzem-se algumas denúncias das famílias, professores e gestores, em relação a implementação da Proposta Multianos que se realizou à revelia destes sujeitos e sem o aval do CEE.

2.1 ESCOLAS PÚBLICAS NA FORMA MULTIANOS NO ESPAÇO RURAL/DO CAMPO – ALGUMAS EXPERIÊNCIAS

As escolas públicas no/do campo, no território do campo brasileiro, ao serem atingidas pelas mudanças no quadro populacional, têm enfrentado um alto índice de fechamento, além de um aumento da multisseriação. Neste contexto, outra forma que surge para resolver esta situação é a organização escolar nomeada de Multianos.

Os estudos realizados por Bem (2016) e Souza *et al.* (2020), mostram que, de modo geral, a forma multianos surge como alternativa para se evitar que escolas, com

uma quantidade de alunos, compreendida pelo sistema público a que pertencem como fora dos padrões estabelecidos pelos órgãos governamentais, sejam fechadas.

Na literatura consultada encontra-se esta mesma nomenclatura “Escolas Multianuais”, além do Estado do Paraná, no Estado do Pará, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte e Alagoas contudo, nos outros estados, esta forma não se diferencia das escolas multisséries e, pelo que se pode identificar, não se aplica ao anos finais do EF, apenas aos anos iniciais e à Educação Infantil. Nesta pesquisa inicial, percebeu-se também, que todas têm em comum a localização em zonas rurais, a grande distância da cidade, com dificuldades de acesso para os professores e agentes educacionais, a precariedade de formação continuada entre outras.

Dentre estas experiências de Escolas Multianuais no Brasil, comentam-se aqui apenas duas delas: do município de Parati no Rio de Janeiro e do município de Pau de Ferros no Rio Grande do Norte.

No município de Parati/RJ, 50% das turmas dos anos finais do EF são tratadas como “Escolas Multianuais”, uma organização que se dá em virtude do número de alunos e também da localização, visto que algumas funcionam em ilhas. Pelo que se pode confirmar, as escolas têm uma metodologia diferenciada para essas turmas. (SOUZA *et al.*, 2020)

Nessa perspectiva de diversificadas características, propõe-se a abordagem pedagógica diferenciada atendendo às necessidades específicas das comunidades escolares onde estão localizados os espaços de aprendizagem formal, respeitando a referência, nos seus currículos, à Base Nacional Comum Curricular. (SOUZA *et al.*, 2020, p. 53).

Segundo os autores, a organização Multianual foi adotada pelo município de Parati/RJ, devido à dificuldade de acesso às comunidades das ilhas e, também, à contratação de docentes e pessoas que mantenham o funcionamento da escola como zeladoras e cozinheiras.

As comunidades mais desafiadoras para o atendimento ideal são as regiões costeiras onde as obras de ampliação do espaço são mais difíceis para licenciamento e deslocamento de materiais. Também é um processo árduo a contratação de docentes e de merendeiras que estejam aptos a custear suas moradias nessas regiões, bem como eventuais transportes, já que a rede de ensino oferta o transporte marítimo quinzenal apenas. (SOUZA *et al.*, 2020, p. 54).

Esta organização atende a diferentes alunos em uma única sala de aula, de modo que dispõe de apenas um professor que busca repassar o conhecimento a todos, respeitando a especificidade e o tempo de aprendizagem de cada aluno. A comunidade onde a escola está inserida é vista pelos docentes como um desafio que vem dando certo, dado que reconhecem que há diversos fatores nessa organização, os quais instigam o processo de ensino aprendizagem, longe do modelo seriado que se está acostumado. (SOUZA *et al.*, 2020).

É urgente a necessidade de repensar as formas de atendimento, a formação docente e os planejamentos para as classes multianuais para que sejam efetivas na aprendizagem cognitiva centrada nas necessidades dos estudantes. Desconstruir o conceito da multissérie concebida a partir da ideia de diversas turmas em uma só e compreender a Unidade de Estudantes com níveis de ensino diferenciados, pode ser um desafio e um dos objetivos do docente. (SOUZA *et al.*, 2020, p. 55)

Segundo o que mostra Souza *et al.* (2020), do ponto de vista dos docentes, o desafio mais recorrente nesse tipo de organização, refere-se à desmistificação de que a aprendizagem só acontece no modelo seriado. Contudo, à medida que as atividades escolares foram sendo desenvolvidas, percebeu-se quão rica pode ser a possibilidade de trabalhar com crianças de multidades e com diferentes vivências.

No início, o planejamento é bastante desafiador aos docentes, pois é necessário desconstruir a ideia de 3 ou 4 turmas dentro de uma turma só. Mas, à medida em que vão desenvolvendo os seminários, conseguem perceber a riqueza em trabalhar pedagogicamente diferentes níveis dentro de um mesmo planejamento. (SOUZA *et al.*, 2020, p. 57).

A organização Multianual possibilita ao professor trabalhar com a criança um pensamento mais globalizado, fazer interlocuções entre os conteúdos de uma determinada disciplina e não apenas trabalhá-los em caixas e tempos, como o modelo seriado sugere. (SOUZA *et al.*, 2020).

A fragmentação das disciplinas potencializa o isolamento das ações pedagógicas, dificultando o trabalho interdisciplinar e a formação do pensamento crítico-reflexivo sobre a sociedade. Para superarmos esse modo de organização escolar, precisamos favorecer situações que desafiem as crianças a resolverem problemas relacionados com a sua

realidade social, geográfica, cultural e histórica. (SOUZA *et al.*, 2020, p. 58).

De acordo com esses estudos, verifica-se que ainda há um longo percurso para que essa organização tenha qualidade, sendo a formação de docentes primordial nesse processo, pois a formação que se tem nas universidades tem foco, unicamente, no modelo seriado.

Por essa razão, é de extrema urgência a oferta de uma formação que possibilite aos educadores compreender que, também pode haver aprendizagem satisfatória nesse modelo, porém, para que isso aconteça será necessário que se apropriem de diferentes metodologias, a fim de que a diversidade da realidade das escolas multianuais seja compreendida e que se ensine a partir destes contextos (SOUZA *et al.*, 2020) Para a autora, “os docentes precisam estar cada vez mais preparados para esse segmento de ensino, buscando modelos pedagógicos críticos e criativos que possam ser desenvolvidos em conjunto com as turmas”. (SOUZA *et al.*, 2020).

O município de Pau de Ferros, no Rio Grande do Norte, também organizou em um único espaço turmas com diferentes níveis de desenvolvimento no que se refere a aprendizagem, unindo assim diferentes séries em uma só turma. Essa organização aconteceu devido ao crescente número de escolas públicas no/do campo estarem sendo cessadas, tornando-se um grande problema, uma vez que as comunidades são distantes da cidade. Dessa maneira, o município adotou a proposta Multianos como uma política para evitar o fechamento dessas escolas. (BEM, 2016)

Nestas turmas, um educador é responsável por múltiplas funções, de modo que essa política não leva em consideração que o trabalho nas classes Multianos torna-se mais exaustivo. Nesse sentido, o professor, muitas vezes, precisa procurar formas diferenciadas de abordar o mesmo conteúdo, diante de níveis diferentes que estão em um mesmo ambiente. “Essa junção de anos em uma mesma turma exige um trabalho pedagógico fragmentado, fazendo com que as atividades de planejamento e avaliação sejam executadas isoladamente.” (BEM, 2016, p. 61).

A adoção do modelo de turmas Multianos vem crescendo significativamente nessa região, pois muitos gestores veem esta forma de organizar a escola como uma política que resolve o problema da diminuição expressiva da população do campo, sem fechar massivamente as escolas.

As classes multianos, ou unidocentes, nos permitem pensar as contradições que permeiam o campo, na atualidade. Essas escolas são compostas por um pequeno número de alunos, em cada série escolar, os quais, posteriormente à conclusão das séries iniciais básicas, têm que concluir o ensino básico nas escolas da cidade. (BEM, 2016, p. 63).

Na pesquisa citada (BEM, 2016), apresenta-se a visão dos educadores, os quais compreendem que as classes multianos exigem um esforço maior e uma clareza dos saberes transmitidos por eles, tendo em vista que devem abordar o conteúdo de diferentes formas e níveis de aprofundamento, para contemplar as particularidades dos alunos que estão na sala de aula multianos. Esse esforço torna-se ainda maior nos casos de alfabetização, que são a maioria das turmas multianos no município de Pau de Ferros/RN, sendo essa a maior contradição do modelo.

O paradigma seriado urbanocêntrico influencia, predominantemente, na organização do espaço, do tempo e do conhecimento da escola multisseriada do campo, precarizando o seu processo pedagógico e aumentando o fracasso escolar e a exclusão das populações do campo. (BEM, 2016, p. 63).

A partir destas duas referências apresentadas aqui, de forma sucinta, estima-se que os modelos multianos encontrados no Brasil sejam experiências distintas, mas todas se dão como forma de amenizar o prejuízo que a população do campo tem, quando se trata das escolas distantes da cidade.

Contudo, precisa-se ter mais clareza nesta forma de organizar a escola e o ensino nos territórios rurais, no sentido de compreender se esse modelo garante uma educação com qualidade, com condições de respeitar as características dos povos que ali vivem, e que não seja apenas nova roupagem para a Escola Multisseriada, forma esta que também é motivo de estudos no sentido de se encontrar caminhos para ressignificá-la, pois foi predominante na história da educação de nosso país.

2.2 A PROPOSTA DA SEED ÀS ESCOLAS MULTIANOS NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM ESCOLAS PÚBLICAS NO/DO CAMPO

O estado do Paraná através de sua SEED no ano de 2019 propõe uma forma de organizar as escolas do campo, com baixo número de matrículas, com objetivo de

conter gastos e, de maneira emergencial, segundo os relatos da própria Secretaria (PARANÁ, 2019), em função das exigências do Tribunal de Contas da União (TCU).

Para melhor abordar o objeto desta pesquisa organizaram-se uma série de questões que corriam entre profissionais, estudantes e pesquisadores, no sentido de compreender a proposta que o Estado decide implementar por conta da situação destas escolas. Ao se desenvolver este capítulo, mas especificamente, tratar da proposta tal como foi apresentada, decide-se trazer parte destas perguntas, por estarem relacionadas ao que se discorre e, no caso deste capítulo na tentativa de compreender a proposta, suas intencionalidades e possíveis resultados.

Estas questões, já presentes na introdução deste trabalho, são retomadas aqui para que estejam presentes no diálogo proposto nesta escrita: Como foi pensada a Proposta Multianos para as escolas no/do campo do estado do Paraná? Como está sendo o processo de implementação dessa proposta nas Escolas Multianos, na sua forma e conteúdo? A implementação das Escolas Multianos considerou o que prevê a legislação da Educação do Campo? Diante da escassa documentação disponível da parte SEED, como definir a Proposta Multianos? A que se pode atribuir à falta de oferta de formação continuada dos professores dessas Escolas Multianos, concomitante à sua implementação? Esta ausência de formação estaria relacionada a não existência de uma concepção clara da proposta que se tem para a Escola Multianos? Como a forma da Escola Multianos tem se realizado neste período, possibilita a apropriação dos conhecimentos científicos, tal como preconiza a função social da escola pública?

Um dos documentos que regulamenta no Estado do Paraná, a Proposta Multianos, trata dos objetivos e intencionalidades da proposta e de em quais bases se coloca:

[...] no intuito de propor uma alternativa para a não cessação dessas escolas, tomou-se por base, a Proposta Pedagógica das Escolas das Ilhas do Litoral Paranaense, bem como o Parecer n.º 193/2010 - CEE/PR, o qual autoriza o funcionamento do Ensino Fundamental e Médio nas Escolas das Ilhas do Litoral Paranaense, em caráter experimental, fundamentada na referida proposta. (PARANÁ, 2019, p. 3).

O documento justifica a relação desta proposta com base na política da Modalidade Educação do Campo, instituída oficialmente no país desde 2010 pela Resolução n.º 4 de 13/07/2010 (BRASIL, 2010b) e pelo Decreto n 7.352 de 04/11/2010

(BRASIL, 2010a). No estado do Paraná, com outro conjunto de dispositivos legais como o CEE/CEB n° 1011/10, aprovado em 06/10/10 (PARANÁ, 2010a) e pela Resolução 4783 de 28 de Outubro de 2010 (PARANÁ, 2010b) e, também, com o Parecer Normativo n° 01/2018 (PARANÁ, 2018).

O estado do Paraná, no ano de 2019, alcança 534 Escolas Públicas no/do Campo estaduais, destas, 72 possuíam até 35 estudantes (PARANÁ, 2019). Esta baixa quantidade de alunos é atribuída a diversos contextos, como “[...] escolas localizadas em regiões pouco povoadas, afastadas e/ou de difícil acesso; escolas localizadas em regiões cuja população está em declínio demográfico.” (PARANÁ, 2019, p. 3). Por conta disso, “[...] ao final de 2019 foi implantada, em caráter emergencial, a nova organização de turmas denominada “Multianos”, nas 72 [...] (escolas) a fim de evitar a cessação das mesmas.” (PARANÁ, 2020, p. 4).

Na região Sudoeste do Paraná, região com número expressivo de escolas no/do campo, segundo pesquisa de Cardoso e Bonamigo (2020), “são 20 escolas estaduais no sistema de Multianos, com 11 escolas no NRE de Francisco Beltrão, 6 escolas no NRE de Dois Vizinhos e 3 escolas no NRE de Pato Branco, totalizando ao todo 383 estudantes, distribuídos em 38 turmas, em 11 municípios do Sudoeste do Paraná.”

[...] esta proposta foi elaborada no final do ano de 2019 e [...], no início de 2020, foi feita a reorganização das turmas de 72 (setenta e duas) escolas estaduais do campo de pequeno porte em turmas Multianos, tendo em vista a possibilidade de cessação dessas escolas devido ao baixo número de estudantes. Tais escolas estão sendo acompanhadas pela SEED, por meio do Departamento de Diversidade e Direitos Humanos/Educação do Campo. (PARANÁ, 2021, p.1).

Para o Departamento de Diversidade e, de acordo com a proposta apresentada ao CEE, essa proposta implementada nas escolas públicas no/do campo, a partir de 2020, vinha como uma solução para evitar o fechamento em massa dessas escolas garantindo, assim, investimentos e promovendo o aprendizado dos sujeitos do campo.

[...] ao apresentar soluções pedagogicamente diferenciadas, busca-se manter as escolas de pequeno porte abertas, de modo a garantir a sua funcionalidade, contando com os investimentos necessários à sua manutenção, e, porque, as diferentes formas de promover a aprendizagem são pertinentes e necessárias para a organização do tempo e do espaço escolar, bem como a organização do currículo escolar [...] (PARANÁ, 2021, p.10).

A Proposta Multianos consiste em uma nova organização escolar para essas escolas nomeadas pela SEED como de “pequeno porte”. Tal organização implica em uma nova disposição das turmas que, segundo os documentos, são organizadas em Fases: Fase I (correspondendo aos 6º e 7º anos) e Fase II (correspondendo aos 8º e 9º anos). Esta organização trouxe impactos na forma de abordagem dos conteúdos em sala de aula.

Esta proposta tem como objetivo principal evitar a cessação de escolas do campo de pequeno porte, a partir da elaboração de uma estrutura diferenciada na organização das turmas dos anos finais do Ensino Fundamental, que possibilite a essas escolas permanecerem em funcionamento, atendendo as especificidade das comunidades em que se inserem, com organização de turmas Multianos e a orientação a uma proposta pedagógica diferenciada, sem, entretanto, deixar de primar pela qualidade da educação ofertada. Além disso, a presente proposta visa fortalecer, qualificar e garantir o atendimento as populações do campo, no lugar onde vivem, contribuindo para evitar grandes deslocamentos de estudantes, em especial àqueles que estão ingressando no Ensino. (PARANÁ, 2021, p.10).

A proposta apresentada ao CEE, afirma que, diferente da Proposta Multisseriada conhecida em nosso país, a Proposta Multianos tem uma orientação para a prática pedagógica dos professores dessas escolas, através de metodologias diferenciadas.

Quando um sistema de ensino opta pela multisseriação em algumas escolas e turmas, em muitos casos tal opção não vem associada a um conjunto de orientações pedagógicas, a proposta de organização Multianos, para as escolas estaduais do campo de pequeno porte, foi construída visando à orientação da prática pedagógica desenvolvida pelos professores dessas escolas, por meio de metodologias diferenciadas. (PARANÁ, 2021, p. 11).

Cita ainda que, a forma de organização multianos não é uma simples organização de turmas, mas, traz um modelo pedagógico a ser seguido nessas escolas:

Para tanto, foi-se além da simples proposição da organização das turmas em turmas Multianos, incluindo a ela o modelo pedagógico considerado o mais adequado, para que, no momento da prática pedagógica nessas escolas, não se caísse na divisão de alunos por ano, como se existisse um muro invisível; de um lado, separando os alunos de um ano de um lado, e do outro, os demais de ano diferente. (PARANÁ, 2021, p. 11).

A proposta vai destacar, também, os fundamentos dessa proposta, como concepção do mundo, de escola, de conteúdo e metodologia além da concepção de avaliação:

Quadro 3- Fundamentos da Proposta Multianos.

ASPECTOS	CONCEPÇÃO
Concepção de mundo	O ser humano é sujeito da história, é o mundo, faz o mundo, faz a cultura. O homem do campo possui um jeito peculiar de ser, desenvolvendo as suas atividades pelo controle do relógio mecânico, ou pelo relógio observado no movimento da Terra. Pode estar organizado de diferentes formas; porém, o seu vínculo com a Terra é fecundo.
Concepção de escola	Espaço de apropriação de conhecimentos científicos construídos pela humanidade ao longo de nossa história, bem como local de produção de conhecimentos por meio das relações que ocorrem entre o mundo científico e o mundo cotidiano. Nas escolas do campo, os aspectos da realidade devem ser os pontos de partida do processo pedagógico, nunca seu ponto de chegada.
Concepção de conteúdos e metodologias de ensino	Os conteúdos escolares devem ser selecionados a partir do significado que possuem para determinada comunidade escolar, e as estratégias metodológicas devem ser dialógicas e indagativas, nas quais os alunos se tornem protagonistas de seu aprendizado.
Concepção de avaliação	A avaliação é processual e, por esse motivo, deve ser contínua, intrinsecamente relacionada aos objetivos propostos.

Fonte: Proposta Multianos (PARANÁ, 2021) - Elaborado Thais R.C. Maas 2022.

Tal proposta aponta os elementos e as concepções que caracterizam esta nova forma de organização implementada nas escolas públicas no/do campo com poucos alunos, como recurso emergencial para evitar o fechamento de um número expressivo das escolas do estado do Paraná. Parte desses elementos são retirados dos documentos da Educação do Campo no país, mas especialmente, das Diretrizes Estaduais da Educação do Campo.

2.2.1 As justificativas da SEED acatadas pelo CEE e a legislação utilizada

A SEED afirma que foram as especificidades e a busca por garantir o aprendizado dos alunos nas comunidades onde residem que embasaram a nova proposta para estas escolas públicas no/do campo com menos de 35 alunos, denominadas agora,

pela SEED, como Escolas do Campo Multianos. Para SEED, “as peculiaridades presentes nas escolas do campo, bem como o respeito aos direitos de aprendizagem de nossos alunos, nos provocaram sobre a necessidade de repensar a organização e os espaços escolares das escolas.” (PARANÁ, 2021, p. 5).

Porém, mesmo colocando alunos de diferentes séries em uma mesma turma, a SEED ressalta que a proposta não trata de uma organização multisseriada e, sim, de uma nova organização como apresenta o documento apresentado ao CEE. Nela salienta-se que “[...] faz-se necessário esclarecer que a organização Multianos difere da proposta multisseriada, não apenas no nome, mas também em relação a concepção inerente a ela” (PARANÁ, 2021, p. 10).

Na proposta enviada e aprovada ao CEE a relatora trás inúmeras leis que a embasam, desde a Constituição Federal até leis e documentos normativos estaduais e federais. Na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, atualizada até a Emenda Constitucional, n.º 101/2019, destaca-se o art. 205:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988).

Embasa-se também, pelo princípio do Art. 23 da LDBEN, que autoriza a Educação Básica a funcionar com diferentes organizações, de acordo com a necessidade, para a melhoria do processo de aprendizagem.

A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar (LDB, 2006, p.17).

O Art. 28, que reconhece as especificidades do campo e prevê que os sistemas de ensino podem fazer adaptações que atendam essas especificidades, também é utilizado:

Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

- I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III – adequação à natureza do trabalho na zona rural. (LDB, 2006, p. 21).

A Resolução CNE/CEB n.º 001, de 03 de abril de 2002, que institui as Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo, é utilizada para amparar esta mudança, citando que a educação é um requisito imprescindível para o exercício da cidadania e para o desenvolvimento de valores como justiça social e cidadania. (BRASIL, 2002).

Art. 3.º O Poder Público, considerando a magnitude da importância da educação escolar para o exercício da cidadania plena e para o desenvolvimento de um país cujo paradigma tem como referência a justiça social, a solidariedade e o diálogo entre todos, independentemente de sua inserção em áreas urbanas ou rurais, deverá garantir a universalização do acesso da população do campo à Educação Básica e à Educação Profissional de Nível Técnico. (BRASIL, 2002, p.1)

Na mesma Resolução, o artigo 5 vai referendar que as propostas pedagógicas das escolas do campo devem dialogar com o trabalho realizado por estes sujeitos. (BRASIL, 2002).

5.º As propostas pedagógicas das escolas do campo, expressão de trabalho compartilhado de todos os setores comprometidos com a universalização da educação escolar com qualidade social, constituir-se-á num espaço público de investigação e articulação de experiências e estudos, direcionados para o mundo do trabalho, bem como para o desenvolvimento social, economicamente justo e ecologicamente sustentável. (BRASIL, 2002).

O Artigo 7 também, vai ser destacado por afirmar ser responsabilidade dos sistemas de ensino regulamentar estratégias para proporcionar o atendimento escolar dos sujeitos do campo, podendo assim ter a flexibilização na organização e no calendário escolar. (BRASIL, 2002).

Art. 7.º É de responsabilidade dos respectivos sistemas de ensino, através de seus órgãos normativos, regulamentar as estratégias específicas de atendimento escolar do campo e a flexibilização da

organização do calendário escolar, salvaguardando, nos diversos espaços pedagógicos e tempos de aprendizagem, os princípios da política de igualdade. (BRASIL, 2002).

O Decreto Presidencial n.º 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe também, sobre a política de Educação do campo é citado, quando assegura que:

Art. 7.º No desenvolvimento e manutenção da política de Educação do Campo em seus sistemas de ensino, sempre que o cumprimento do direito à educação escolar assim exigir, os entes federados assegurarão:

I - Organização e funcionamento de turmas formadas por alunos de diferentes idades e graus de conhecimento de uma mesma etapa de ensino, especialmente nos anos iniciais do ensino fundamental. (BRASIL, 2010a, p.4)

Da legislação estadual específica da Educação do Campo, o Parecer n.º 1.011/2010 – CEE/PR (PARANÁ, 2010a), que estabelece termos para a implantação da Educação do Campo no Estado do Paraná, aponta que a SEED pode criar políticas públicas que garantam a existência e a manutenção da Educação do Campo, com qualidade, bem como desenvolver ações que atendam às especificidades dos sujeitos do campo. Além disso, prevê adequações de acordo com o número de alunos e vai ser invocado, aqui, para justificar a criação da Proposta Multianos.

O Estado e os Municípios devem garantir a criação e a permanência do funcionamento das escolas no campo, viabilizando a adequação do número de alunos matriculados por turma, atendendo às demandas locais e específicas existentes. (PARANÁ, 2010a).

A proposta, ainda vai ressaltar que “a SEED através de seu departamento deixa claro que a Proposta Multianos não é um experimento pedagógico, é uma reorganização de turmas, por isso não há ato regulatório de autorização para a proposta”. (PARANÁ, 2021, p. 2). Seguindo, cita que as instituições de ensino, inclusive as do campo, têm como base curricular o Currículo da Rede Estadual do Paraná (CREP), documento esse que norteia o planejamento e a organização dos conteúdos a serem apresentados aos alunos.

Informa ainda que a organização Multianos está prevista no SERE e no RCO. O Livro Registro de Classe Online é alimentado pelos dados do SERE, com a matriz curricular, número de aulas, turmas e alunos.

As Instituições de Ensino do Campo, incluindo as Multianos, seguem o Currículo da Rede Estadual do Paraná. (PARANÁ, 2021, p. 2).

Segundo a SEED, esta legislação ampara a implementação da proposta, porém, uma leitura atenta e, principalmente na prática da proposta, algumas lacunas ficam explícitas, principalmente em relação a forma de organização curricular que a proposta não apresenta de maneira específica.

2.2.2 A organização da proposta curricular, a orientação pedagógica e metodológica

A proposta específica, também, a nova maneira de organização das escolas, em relação ao tempo escolar, destacando que “para fins de registro” vai manter a organização tal como o ensino ofertado pelas outras escolas do sistema estadual, o que evidencia que a proposta é um paliativo, uma vez que não vai para a estrutura do Sistema de Registro Escolar (SERE), da mesma forma que se organiza na prática das escolas.

Essa proposta prevê a organização, para fins de registro e matrícula, bem como de controle da vida escolar do aluno, em quatro anos (6.o, 7.o, 8.o e 9.o), mas, na dinâmica de estudos, serão organizadas duas turmas: uma de 6.o e 7.o ano e outra de 8.o e 9.o, que serão denominadas de Fase 1 e Fase 2, respectivamente. Para tanto, há necessidade de organização de matriz curricular diferenciada. (PARANÁ, 2021, p.10).

Essa nova organização das turmas, une alunos de 6º e 7º anos em uma turma (Fase I) e 8º e 9º anos em outra (Fase II). Ao final do ano letivo, os alunos de 6º e 8º ano permanecem na mesma fase e os alunos de 7º e 9º anos, avançam para próxima. No que diz respeito à Matriz Curricular, mantem-se a mesma das demais escolas do campo, diferenciando apenas a carga horária de algumas disciplinas, como demonstra o quadro abaixo:

Figura 4 - Matriz por componentes curriculares em turmas Multianos

Componentes Curriculares	CH do Ensino Fundamental	
	FASE 1 (6.º e 7.º anos)	FASE 2 (8.º e 9.º anos)
Arte	2	2
Educação Física	2	2
Língua Portuguesa	5	5
Língua Inglesa	2	2
Ciências	3	3
História	2	3
Geografia	3	3
Ensino Religioso	1	-
Matemática	5	5
Total de horas/aula semanais	25	25

Fonte: Proposta Multianos (PARANÁ, 2021) - Elaborado Thais R.C. Maas, 2022.

A proposta registra, ainda que para o planejamento das aulas deve-se utilizar os quatro Eixos Temáticos contemplados pelas Diretrizes Curriculares da Educação do Campo (DCEs) (PARANÁ, 2006), como as demais escolas públicas no/do campo, ressalta-se, apenas que será levado em consideração a realidade da comunidade, dos alunos e o trabalho multidisciplinar.

Esse documento apresenta 4 eixos temáticos que devem ser o ponto de partida para a apresentação dos conteúdos a serem desenvolvidos pelo professor. Ou seja, além dos eixos temáticos, os planejamentos devem levar em conta a interdisciplinaridade, a realidade dos alunos e os espaços do entorno da escola. (PARANÁ, 2021, p.13).

Os eixos temáticos são considerados pilares que embasam o desenvolvimento dos conteúdos escolares e são relacionados com a realidade dos sujeitos da escola. Os eixos temáticos englobam o saber popular, o científico e escolar, e permite ao professor atender diferentes contextos além de auxiliar os estudantes na compreensão de sua realidade. (PARANÁ, 2006).

Eixos temáticos são entendidos neste texto como problemáticas centrais a serem focalizadas nos conteúdos escolares. Guardam relação com os relatos dos professores nos diversos encontros já realizados no Estado e relação com a concepção de Educação do

campo presente nestas Diretrizes. Também, o debate já empreendido por diversos movimentos e organizações sociais tem demonstrado quais temas carecem de ênfase no ambiente escolar no campo. Os povos do campo têm anunciado tais temas nos diversos espaços coletivos nacionais e estaduais. (PARANÁ, 2006, p. 30).

Os Eixos temáticos contemplados nas DCEs do Paraná são divididos em quatro temáticas relacionadas diretamente com a vida dos sujeitos do campo, e que apontam possibilidades de relacionar o conhecimento científico a esta realidade.

Quadro 4- Eixos Temáticos das Diretrizes Curriculares da Educação do Campo do Paraná.

EIXOS	CONTEÚDO
Trabalho: Divisão social e territorial	No eixo “Trabalho: Divisão social e territorial” estão as discussões sobre as relações sociais e produtivas e o lugar que cada país ocupa no âmbito econômico, político e social.
Cultura e identidade	Neste eixo apresenta-se a cultura dos povos do campo, criando vínculos com a comunidade e buscando gerar um sentimento de pertencimento ao lugar e ao grupo social. Isso possibilita criar identidade sociocultural que leva o aluno a compreender o mundo e transformá-lo.
Interdependência campo – cidade e desenvolvimento sustentável	O estudo de dados que busquem exemplificar a interdependência campo e cidade, questões agrárias e desenvolvimento sustentável torna-se imprescindível a Educação do campo, é a partir deles que são identificados e analisados os tipos de relações culturais, econômicas, políticas e sociais que marcam e demarcam os diversos municípios do estado.
Organização política, movimentos sociais e cidadania	Tal eixo traz a organização histórica dos povos do campo na reivindicação por melhores condições de trabalho, divisão de terra de forma a garantir a produção de alimentos. Traz, assim, o entendimento que a organização política, os movimentos sociais e a cidadania são condições existenciais aos sujeitos, compreendendo os enfrentamentos políticos e as lutas sociais na história.

Fonte: Diretrizes Curriculares da Educação do Campo (PARANÁ, 2006) - Elaborado Thais R.C. Maas. 2022.

A proposta aponta, também, a forma como o professor deverá trabalhar com os eixos temáticos:

Assim, nesta proposta, o professor elabora seu plano de trabalho docente a partir dos Eixos Temáticos e de acordo com a realidade de cada escola, contextualizando os saberes escolares. De modo coerente com os fundamentos dessa proposta, o modelo pedagógico adotado enfatiza a aprendizagem partilhada e refletida em grupo, num trabalho cooperativo. (PARANÁ, 2021, p. 13).

Em relação à forma como os conteúdos serão apresentados, apresenta-se que devem ser baseados em desafios curriculares e utilizar-se dos conhecimentos prévios dos alunos:

Os conteúdos trabalhados deverão ser apresentados a partir de “Desafios Curriculares” ou situações-problemas disciplinares, sob a forma de questões ou problemas sem respostas ou soluções, sendo que as vivências fora da escola e os conhecimentos prévios dos alunos fornecem indicações sobre a forma de adaptar as aulas aos interesses e necessidades de sua aprendizagem. (PARANÁ, 2021, p 13).

A proposta ainda aponta que a organização curricular dessas escolas deve se fundamentar na Base Nacional Curricular Comum (BNCC) para o Ensino Fundamental, a qual dá origem ao CREP:

Para esta proposta, a organização curricular fundamenta-se na Base Nacional Comum Curricular do/para o Ensino Fundamental, a qual materializa-se, no Paraná, por meio do Referencial Curricular do Paraná e, para as instituições estaduais, por meio da composição das Unidades Temáticas, dos Objetos de Conhecimento, Objetivos de Aprendizagem e dos Conteúdos Essenciais apresentados no Currículo da Rede Estadual do Paraná, o qual deverá ser enriquecido com conteúdo regionais, que se referem à realidade a qual o estudante está inserido, contextualizados, e articulados aos Eixos Temáticos já apresentados. (PARANÁ, 2021. p. 14).

Destaca-se ainda na proposta que a concepção holística de educação é fundante na proposta Multianos, devendo ter claro as competências e habilidades prioritárias a serem trabalhadas, demonstrando a solução de problemas enfrentados pelos sujeitos do campo. Além de trazer este conceito da concepção holística, mais uma vez, salienta-se a diferença entre o modelo multisseriado e multianos e, ainda se destaca a utilização do Currículo Rizoma para superar a barreira da multisseriação e a distribuição hierárquica de conteúdo. O currículo rizoma também é base dessa proposta e, se orienta, ainda, para que o planejamento das Escolas Multianos seja produzido no plano horizontal e vertical, simultaneamente, com os eixos temáticos. (PARANÁ, 2019).

A proposta apresentada pela SEED ainda aponta que o planejamento de ensino na organização Multianos deve ocorrer articulando dois planos: plano vertical e horizontal, onde acontece um movimento de dentro da escola para fora, relacionando os conhecimentos sistematizados e os saberes externos da escola que fazem parte da vida

dos estudantes. (PARANÁ, 2021). Tal concepção é baseada no trabalho com as escolas públicas no/do campo em curso pelo Projeto de Extensão da Refocar¹⁵, melhor sistematizado no Caderno Escolas Públicas do Campo I¹⁶, no qual se apresenta o instrumental metodológico e, também, a organização do planejamento com movimentações “para dentro” e “para fora” da escola. Na Proposta dos Multianos, esta movimentação é apresentada no ponto da Metodologia:

Haja vista o planejamento de ensino para as escolas multianos, de acordo com a orientação de prática pedagógica proposta, deve ocorrer em dois planos interdependentes: o vertical e o horizontal, sugere que ele contemple 3 momentos: [...] O planejamento dessas atividades deve ser coletivo e interdisciplinar, articulado com os dois movimentos: para dentro (plano vertical) e para fora da escola (plano horizontal): A movimentação “para dentro” da escola se relaciona ao ensino do conhecimento historicamente sistematizado, e as movimentações “para fora” da escola, ao conhecimento da realidade dos entornos desta escola, tendo o inventário como um catalisador para o ensino de conteúdos. Na movimentação do ensino do conhecimento historicamente sistematizado, se trata dos conteúdos, conceitos e objetivos das disciplinas a partir das Diretrizes Curriculares Estaduais (DCEs), buscando aproximar as disciplinas desde os conteúdos e conceitos na perspectiva da interdisciplinaridade (GHEDINI & BERTÉ, 2018, p. 24). De acordo com essas autoras, os movimentos “para dentro” e “para fora” da escola se organizam da seguinte forma, para o planejamento dos professores: Plano Vertical (movimento “para dentro”) disciplinas, conteúdos, conceitos e objetivos; Plano Horizontal (movimento “para fora”) compreensão da realidade; encaminhamento metodológico, atividade de encontro das disciplinas, avaliação. Dessa forma, a articulação dos conteúdos e dos conceitos aos grupos das disciplinas, em sala de aula, bem como a materialidade tratada via Compreensão da Realidade, aproximam os conteúdos à totalidade do conhecimento, ocorrendo a interdisciplinaridade. (PARANÁ, 2021, p. 15)

A proposta salienta, ainda, que o papel dos alunos é primordial, como traz a própria proposta apresentada ao CEE: “O papel do aluno, nesta proposta, é intenso, tendo em vista que ele deverá estabelecer relações entre o conteúdo novo e o já

¹⁵Este projeto de extensão é ofertado desde 2015, pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) e intitula-se: “Fortalecimento das Escolas Públicas do Campo da Região Sudoeste do Paraná na perspectiva da Educação do Campo: Rearticulação da Escola e Rede de Formação de Educadores”. A partir de 2018, passa a ser um Projeto de Extensão Permanente e se intitula: “Rede de Formação de Educadores pelo Fortalecimento das escolas públicas do Campo: Caminhos de Conhecimento e Resistência”.

¹⁶O Caderno de Planejamento Coletivo Interdisciplinar e Instrumental Metodológico torna-se um grupo de estudo, presente no site da Unioeste, página da Refocar. O grupo pode ser encontrado em: https://www5.unioeste.br/portaunioeste/arq/files/GEFHEMP/Grupo_de_Estudos_2_PLANEJAMENTO_COLETIVO_INTERDISCIPLINAR_E_INSTRUMENTAL_METODOLOGICO.

apreendido, numa relação e interação com o professor e demais colegas.” (PARANÁ, 2021, p. 17).

A Proposta Multianos traz elementos que poderiam favorecer a organização dos conteúdos e da prática nestas escolas do campo, porém eles têm concepções contraditórias, numa mesma proposta e, este é um fator que dificulta os encaminhamentos, por exemplo, a concepção holística de educação, o currículo rizoma, o CREP e a metodologia da proposta da Unioeste/Refocar, caminhos que implicam em diferentes formas de encaminhar as aulas, isso sem falar da concepção/fundamentos que nada tem em comum. Um grande desafio se coloca na prática é trabalhar com o currículo rizoma e a proposta engessada dos conteúdos do CREP. Estas constatações evidenciam, ainda, a contradição de, neste contexto curricular, não haver a oferta de formação continuada aos professores, elementos que poderão fazer com que a prática pedagógica fique truncada pela falta de orientação mais clara e objetiva, sobre as relações entre as concepções anunciadas na proposta e a prática da sala de aula.

2.2.3 A avaliação e a progressão nas fases e nos anos na Proposta Multianos

Sobre os aspectos avaliativos a proposta, também, traz algumas orientações: “A avaliação, na concepção aqui apresentada, demanda uma observação contínua dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos nos instrumentos avaliativos e na percepção da aprendizagem dos discentes. (PARANÁ, 2021, p. 17). Quanto aos instrumentos avaliativos a proposta considera que

Os instrumentos avaliativos devem se balizar e se adaptar, tendo como medida o nível de aprendizagem esperada dos educandos e o progresso destes, a partir do que não dominavam anteriormente. A observação contínua da qualidade da aprendizagem dos estudantes dar-se-á pelo trabalho docente, considerando cada sujeito como único, tendo em vista os ritmos e tempos diferenciados das turmas Multianos. (PARANÁ, 2021, p. 17).

A proposta trata dos níveis diferentes de aprendizado, pois os estudantes possuem ritmos e estão em tempos diferentes, destacando que a avaliação é também um processo de aprendizado. (PARANÁ, 2021). “Aquele que tem o conhecimento, que já aprendeu aquele conteúdo, auxilia na aprendizagem daquele que ainda não aprendeu. Ou seja, a relação ensino aprendizagem se dá além da figura do próprio professor”.

(PARANÁ, 2021 p. 17). De acordo com a proposta, a avaliação se dará em duas etapas “avaliação de ingresso” e a “avaliação de saída”.

A “avaliação de ingresso”, diagnóstica, será aplicada, no início do ano letivo, no momento da entrada, no primeiro ano de implantação da proposta para todos os alunos. Nos anos seguintes, apenas para alunos de 6.º ano. Sua finalidade é a de levantar dados sobre os conhecimentos dos alunos. Portanto, seu caráter é diagnóstico, e seus resultados subsidiarão o planejamento das ações pedagógicas dos professores. (PARANÁ, 2021, p. 18).

A “avaliação de saída” deverá ser uma avaliação cumulativa que deve ser aplicada trimestralmente com o objetivo de verificar o aprendizado ao longo do trimestre, tal avaliação além de verificar o aprendizado do aluno, também servirá para avaliar como uma auto avaliação da Proposta Multianos, os resultados deverão servir de base para que se elabore ações para melhoria das ações pedagógicas. (PARANÁ, 2021).

Em relação aos critérios avaliativos, sugere-se que seja um processo mais claro possível e tanto professores quanto alunos sigam alguns critérios relacionados as competências cognitivas e os aspectos relacionais. Ressalta ainda que a avaliação no que se refere à Proposta Multianos, continua resultante de todo o processo no decorrer do período letivo (PARANÁ, 2021):

É importante ressaltar que, para esta proposta, a avaliação é entendida em toda produção resultante de atividades desenvolvidas na relação professor aluno comunidade, no processo de ensino-aprendizagem, podendo ser realizadas tantas quantas foram necessárias, durante os trimestres, objetivando a avaliação do processo que se estabelece entre os alunos e os saberes escolares e tradicionais. (PARANÁ, 2021, p. 19).

Um aspecto interessante ainda destacado, em relação à avaliação é que as instâncias colegiadas devem avaliar como está se desenvolvendo a Proposta Multianos:

É de extrema importância que todas as instâncias colegiadas das escolas acompanhem e participem da implementação e desenvolvimento da nova organização de turmas Multianos, sabedores de que a escola do campo deve ser um lugar de cultura e identidade, de forma que conheçam a proposta, suas potencialidades e fragilidades e, dessa forma, contribuam no processo educativo dos estudantes. (PARANÁ, 2021, p. 19).

Destaca-se ainda que o aluno tem direito a uma recuperação processual caso não atinja o resultado satisfatório e, também, que as notas ao findar do trimestre têm caráter formativo e devem servir de diagnóstico para que se compreenda a apropriação dos alunos a respeito dos conteúdos. (PARANÁ, 2021).

Ocorrendo desempenho insatisfatório, ou seja, caso o aluno não atinja os objetivos de aprendizagem esperados, o professor deverá retomar as dúvidas e dificuldades com os alunos ou equipe, propondo novas atividades e estudos, para uma posterior reavaliação. (PARANÁ, 2021, p.19).

Sobre a retenção, se prevê que aconteça de acordo com o sistema de avaliação da rede pública estadual de ensino, onde o aluno é retido caso sua média final não alcance a média 6.0. Um aspecto que corrobora com o que se tem constatado, de que a proposta não faz uma mudança no curso dos “anos finais do EF” mas, apenas na forma de organização, uma vez que o texto registra que os alunos serão avaliados com base no ano que estão matriculados no sistema e cursando e não de acordo com a Fase que estão frequentando na escola: : “Os estudantes serão avaliados de acordo com o ano que estão cursando (6.º ou 7.º ou 8.º ou 9.º) e, atingindo a média, serão promovidos ao ano seguinte. Caso a média não seja atingida, ficarão retidos no mesmo ano”. (PARANÁ, 2021, p. 19).

Assim, compreende-se que a Proposta Multianos traz uma perspectiva de avaliação na lógica de processo mas, segue as normativas gerais da rede estadual, no que diz respeito a recuperação e aproveitamento. Cabe destacar ainda que a proposta sugere que o CEE realize avaliações esporádicas para verificar se, realmente, o aprendizado está acontecendo nas escolas do campo que são organizadas pela forma multianos.

2.2.4 A formação continuada de professores na Proposta Multianos

Em relação à formação de professores, houve um momento de formação continuada na cidade de Francisco Beltrão/PR: “[...] no início do ano de 2020 houve uma formação inicial. Aconteceu na Unipar, reuniu os núcleos de Francisco Beltrão e

Dois Vizinhos, enfim a ideia inicial era que se desse sequência a essas formações para que o professor tivesse realmente esse apoio.” (Entrevistado Técnico do NRE 1)¹⁷.

“[...] aquele curso de Francisco Beltrão eu fui participar também, eles não falaram nada que nos ajudasse a organizar a aula dentro da sala de aula, eles falaram sobre leis que amparavam, falaram que eles estavam ajudando a escola a permanecer aberta (e mesmo assim fecharam duas escolas...)” (Entrevistado Professor na Escola Multianos 1)¹⁸.

[...] aquela que foi em Beltrão a gente foi com muita expectativa na verdade, pra entender como a gente iria trabalhar, então como a gente fica sempre muito angustiado pra poder organizar uma coisa que funcionasse, a gente foi com uma expectativa muito grande de que isso seria sanado lá, no momento, não foi. Então a formação ela ficou muito teórica, pouco prática e que não abriu pra visualizar como seria, entende? Eles não tinham muitos exemplos, não tinham nenhuma escola que pudesse dizer: “esta escola faz isso, eles trabalham assim, assim, assado. O planejamento deles é assim”. Não tinha, então essa parte, assim, a gente ficou, saiu com a mesma expectativa de saber ainda: o que eu vou fazer? Então, eu saí um pouco frustrada, porque eu ainda não tinha compreendido como que seria, naquela formação. (Entrevistado Professor na Escola Multianos 1)¹⁹.

Esta formação ocorreu mais com o objetivo de informar as mudanças, do que trazer elementos que esclarecessem como a proposta iria de fato ocorrer nas escolas, frustrando os professores que esperavam orientações sobre como se daria na prática das escolas, o ensino com duas turmas distintas numa mesma sala de aula. Talvez, isto seja mais um sinal de que a prioridade do momento era evitar o fechamento destas escolas, porém, não se tinha nenhuma referência, nem clareza de como a proposta se efetivaria na sala de aula. Está é uma característica própria das políticas do governo atual, não se tem diálogo com a organização e as referências da Educação do Campo, realizadas desde longa data no Estado.

[...] no início, inclusive, na primeira formação em Francisco Beltrão, lá em 2020, a gente percebeu que o próprio pessoal da SEED estava perdido, imagina nós! Então a gente tá buscando fazer da melhor forma [...] a gente tá indo em busca, não que nós tivemos, assim, um suporte pedagógico em relação ao Multianos. (Entrevistado Pedagogo da Escola Multianos 1)²⁰.

De maneira geral eu percebo que o foco, a SEED, diz assim, que somos todos SEED, mas eu não consigo entender ainda, que todos somos SEED, eu entendo que tem eles lá e nós aqui. Então eu percebo que eles focam num movimento maior

¹⁷ Entrevista concedida a Thais R. C. Maas - via Google Meet, 04 de novembro de 2021.

¹⁸ Entrevista concedida a Thais R. C. Maas - via Google Meet, 08 de novembro de 2021.

¹⁹ Entrevista concedida a Thais R. C. Maas - via Google Meet, 08 de novembro de 2021.

²⁰ Entrevista concedida a Thais R. C. Maas - via Google Meet, 04 de novembro de 2021.

e a formação dos professores na especificidade vai ficando (Entrevistado Técnico do NRE 2)²¹.

O texto da Proposta Multianos afirma que está em elaboração uma Proposta de Formação para os Professores que atuam nessas escolas, através de uma parceria com o Programa “Escola da Terra”²² e com algumas universidades. Esta formação seria em formato *online* e também presencial, ofertada aos técnicos pedagógicos dos NREs e também aos pedagogos, que devem replicar atividades pontuais no ambiente escolar conforme orientação.

Está em elaboração e desenvolvimento a formação continuada para os profissionais da educação que atuarão nas escolas de organização multianos, por meio da 4.a Edição do Programa Federal “Escola da Terra” no Paraná - 2021, em parceria com o Ministério da Educação e Cultura - MEC, Secretaria de Estado de Educação e Esportes - SEED, Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS, Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná. UNICENTRO, Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE e Universidade Federal do Paraná - UFPR Litoral. (PARANÁ, 2021, p. 19).

No Programa Escola da Terra a formação foi *online*, distribuída em módulos, primeiramente aos pedagogos e após o meio do ano, aos professores das disciplinas. Ocorria uma vez por semana e tinha o objetivo de apresentar aos docentes formas de organização dos conteúdos para trabalhar com as duas turmas.

O início desta formação se deu em meados de março de 2021, de forma presencial e *online*, dividida em duas etapas: uma denominada “Tempo de Universidade”, na qual os professores receberam fundamentos teóricos e, outra, denominada “Tempo de Comunidade”, com atividades orientadas. A proposta salienta que tal formação seria um processo contínuo e levaria em conta as diferentes realidades que as escolas do campo estão inseridas.

Previu-se também que, além da formação com a Escola da Terra, a equipe técnica da SEED deveria proporcionar momentos de formação com os professores destas escolas, em períodos pré-determinados durante o ano, conforme o calendário

²¹ Entrevista concedida a Thais R. C. Maas - via Google Meet, 06 de novembro de 2021.

²² O Programa Escola da Terra tem o objetivo de promover a melhoria das condições de acesso, permanência e aprendizagem dos estudantes do campo, em suas comunidades, por meio do apoio à formação de professores que atuam nos anos iniciais e anos finais do Ensino Fundamental e, fortalecendo a escola do campo como espaço de vivência social, cultural e educativo, conectado à vida nas comunidades. (PARANÁ, 2021).

escolar. A Proposta Multianos apresenta ainda, para a formação, os objetivos formativos e, partir destes, os objetivos de ensino:

[...] a formação continuada dos professores que atuarão nas escolas de pequeno porte, desenvolvendo essa proposta, terá por finalidade garantir a melhoria das condições de ensino, de aprendizagem e da permanência dos estudantes que nelas estarão fortalecendo a escola como espaço de vivência social e cultural. (PARANÁ, 2021, p. 21).

Quadro 5- Objetivos formativos e de ensino na formação dos professores das Escolas Multianos

OBJETIVOS FORMATIVOS	OBJETIVOS DE ENSINO
Conhecer os princípios da Educação do Campo e a legislação que norteia a escolarização das escolas do campo no Estado do Paraná.	Qualificar a prática docente nas escolas do campo.
Refletir sobre a importância do meio sociocultural para o desenvolvimento da Educação do Campo.	Possibilitar a integração com as comunidades das escolas do campo, revelando a relação entre a escola e os processos educativos.
Promover o trabalho do currículo articulado aos Eixos Temáticos.	Oportunizar a melhoria das condições do ensino, da aprendizagem e da permanência dos educandos do campo em suas comunidades, por meio da formação de professores que atuam nas turmas dos anos finais do Ensino Fundamental, compostas por educandos de variadas idades
Oportunizar o desenvolvimento de processos cooperativos e sustentáveis na escola e comunidade em que se insere.	Ressalta-se, portanto, que a implementação da Proposta de Organização Multianos, para as Escolas Estaduais do Campo de pequeno porte, será acompanhada continuamente pela equipe técnico-pedagógica da SEED, bem como dos Núcleos Regionais de Educação que possuem as referidas escolas.
Compreender a importância da agroecologia e da sustentabilidade para o desenvolvimento do campo e dos povos que nele habitam.	

Fonte: Proposta Multianos (PARANÁ, 2021) - Elaborado por Thais R. C. Maas, 2022.

Os professores e gestores das escolas destacam suas percepções sobre o primeiro processo de formação ocorrido no início do ano de 2021, com a Escola da Terra:

Em relação a formação continuada o que nos foi prometido é que nós teríamos. Nós não tivemos nenhuma voltada, específica... claro que alguns buscaram aquelas formações com a Escola da Terra [...]. Então, é uma busca assim que sobrecarrega o professor, porque o professor além de ter toda essa carga a mais, porque ele precisa planejar diferente no Multianos, tem toda essa sequência didática pra planejar, tem mais uma sobrecarga de trabalho pra buscar essa formação, que não é também oferecida pela mantenedora. A questão da formação continuada eu acho que a mantenedora está nos faltando e, nós temos que seguir toda aquela sequência que eles nos mandam ali na formação, que nós não podemos retirar disso e planejar aquilo, que é pra nossa realidade, então é bem frustrante isso. (Entrevistado Gestor de uma Escola Multianos 1)²³.

Ao finalizar as questões da formação continuada, destaca-se na Proposta, ser de extrema importância que os professores das escolas Multianos tenham formação continuada e que elaborem seu plano de trabalho docente com base nos eixos temáticos da Educação do Campo, levando em consideração a realidade que a escola está inserida. (PARANÁ, 2021)

Como se sabe, a formação continuada é um fator muito importante para que as propostas de ensino tenham sucesso nas escolas e que realmente os alunos não saiam prejudicados no que diz respeito a aprendizagem. Contudo, neste caso, ela se apresenta ainda fragilizada, levando em consideração os elementos que os docentes apontaram nas entrevistas e que demonstram pelos relatos, a expectativa de uma formação efetiva que trouxesse respostas para suas dúvidas nos fazeres pedagógicos em sala de aula, onde têm encontrado os maiores desafios.

2.3 AS REFERÊNCIAS CURRICULARES APRESENTADAS NA PROPOSTA MULTIANOS

A Proposta Multianos reafirma que a escola tem como função ensinar os conteúdos sistematizados historicamente, além de ser um ambiente de relações sociais e humanas, que devem garantir um espaço de direito, sendo um deles o conhecimento, proporcionando formas de ensinar o conteúdo científico articulados aos conhecimentos trazidos pelos estudantes.

²³ Entrevista Concedida a Thais R. C. Maas - via Google Meet, 04 de novembro de 2021.

A escola como instituição social, é responsável por transmitir os conhecimentos produzidos e acumulados [...] no decorrer da história como também, para que entenda seu papel para a formação de uma sociedade composta por cidadãos capazes de compreender seus direitos, lutar por eles e cumprir com dignidade seus deveres, na qual o aluno seja capaz de contextualizar a realidade em que vive. (NETO; VERTURINE; ARIAS, 2018, p. 2).

Esses conhecimentos, no contexto escolar, são organizados através de currículo. A palavra currículo, segundo Pacheco (2007, p. 48), “vem do latim “curriculum” que significa lugar onde se corre ou corrida, derivado do verbo “currere” que quer dizer percurso a ser seguido ou carreira”. Assim compreende-se que o currículo é a seleção dos conteúdos e métodos que farão parte do percurso e são definidos a partir de aonde se quer chegar, ou seja, de objetivos de aprendizagem, de modo que o currículo se faz parte essencial dentro do processo de educativo.

O currículo se apresenta como função norteadora das práticas e conhecimentos a partir da concepção de escola que uma determinada instituição assume, se desdobra em torno dos conhecimentos sistematizados, da realidade dos sujeitos e suas dinâmicas sociais, visando sua formação integral. (LIBÂNEO, 2005). Deste modo, pode-se dizer que currículo é

[...] um modo de seleção da cultura produzida pela sociedade para a formação dos alunos, é tudo o que se espera que seja aprendido e ensinado na escola. Com base nessa concepção compreende-se que o currículo visa orientar as práticas pedagógicas para o desenvolvimento das aprendizagens dos educandos, considera a cultura de cada um e tem papel importante na sua formação. (LIBÂNEO, 2005, p. 362).

Em vários momentos, no documento da Proposta Multianos, há referências sobre outras propostas curriculares e que, segundo os argumentos, dão base ao currículo desta proposta. Dentre estas formas curriculares, destacam-se aqui o que se entende como as principais, apontadas como a base da organização da proposta apresentada, qual seja, a Proposta Pedagógica das Escolas das Ilhas do Litoral Paranaense e o Currículo Rizoma.

2.3.1 A referência das Escolas das Ilhas do Litoral Paranaense

O próprio texto afirma que a Proposta Multianos foi elaborada pelos técnicos do Departamento de Diversidade (DEDI) da SEED, baseada na Proposta Pedagógica das Escolas das Ilhas do Litoral Paranaense e no Parecer 193/2010 – CEE/ PR, que autoriza tal organização nessas escolas.

No intuito de propor uma alternativa para a não cessação dessas escolas, tomou-se por base a Proposta Pedagógica das Escolas das Ilhas do Litoral Paranaense, bem como o Parecer nº 193/2010 - CEE/PR, o qual autoriza o funcionamento do Ensino Fundamental e Médio nas Escolas das Ilhas do Litoral Paranaense, em caráter experimental, fundamentada na referida Proposta. (PARANÁ, 2021, p. 3).

O Parecer nº 193/2010 destaca que a proposta visa fortalecer as escolas e proporcionar aos ribeirinhos em suas comunidades, o atendimento educacional evitando o deslocamento em grandes distâncias.

[...] fortalecer, qualificar e garantir o atendimento escolar das comunidades tradicionais de ilhéus e ribeirinhos do litoral do Paraná, respeitando-se o modo de vida destas populações no processo de ensino-aprendizagem das crianças, jovens, adultos e idosos, assim como, contribuir para amenizar e ou evitar grandes deslocamentos dos mesmos, que devido às inúmeras condições naturais adversas do ambiente em que vivem, colocariam em risco suas vidas. (PARANÁ, 2010, p. 1).

A Proposta das Escolas das Ilhas, antes do período de 2003 a 2010, era engessada e não dava autonomia de organização pedagógica e administrativa às escolas, pois pertenciam a uma espécie de “centro” chamado de “Escolas Pólos”. Com a criação da APEC e, em 2003, da CEC, no decorrer deste período passou-se a pensar em organizar uma forma que desse autonomia às escolas e possibilitasse a vivência de sua identidade. O processo desencadeado, num fecundo diálogo entre as Escolas Públicas das Ilhas, a APEC e a CEC, resultou na produção de uma proposta articulada à realidade das escolas em seus territórios, cientes de sua função neste lugar e, conseqüentemente, em uma maior autonomia às escolas.

[...] compreendemos que a escola possui papel fundamental no diálogo entre os conhecimentos escolares e tradicionais, na construção da autonomia intelectual dos sujeitos constituindo-se, dessa maneira, em uma instituição política essencial para a sobrevivência e

permanência dos sujeitos nos territórios em que vivem (Unidades de Conservação e seu entorno). (PARANÁ, 2009, p. 6).

Com esta autonomia reestabelecida, acontece um movimento para a construção de uma Proposta Curricular específica para este segmento dos povos do campo, “que contribuísse para garantir o respeito às especificidades dos povos e comunidades tradicionais locais, a autonomia pedagógica e administrativa das escolas” (PARANÁ, 2010e, p. 7). Esta proposta precisou de um trabalho coletivo dos segmentos envolvidos na defesa da educação das ilhas e teve um resultado importante para os locais e para as escolas.

Todo este processo se deu em torno do Decreto Nacional N° 6.040/2007, de 07 de fevereiro de 2007, que institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais do Brasil (BRASIL, 2007). Este Decreto justifica a necessidade de uma proposta específica para as Escolas das Ilhas, de modo a contemplar suas especificidades. Elenca-se o que a proposta traz como princípios básicos:

- Valorizar e garantir a diversidade socioambiental, econômica e cultural considerando os recortes de etnia, gênero, idade, religiosidade, ancestralidade, atividades laborais e as diferenças internas de cada comunidade a fim de reconhecer e respeitar os direitos culturais, as práticas comunitárias, as memórias e identidades;
- Consolidar os Direitos Humanos auxiliando na participação efetiva voltada à elaboração e implementação das políticas públicas, em instâncias de controle social e nos processos decisórios ligados aos interesses comunitários;
- Propiciar a construção da autonomia e da emancipação, voltadas ao desenvolvimento social, em seus territórios por meio do acesso aos saberes escolares para que os sujeitos possam participar plenamente em condições de igualdade, na própria comunidade, em âmbito nacional e mundial;
- Por meio da gestão democrática, fortalecer as relações dialógicas entre as instâncias de educação escolar e não-escolar, visando valorizar e socializar os saberes tradicionais das diferentes comunidades, garantindo a participação dos ilhéus na elaboração e execução dos processos educativos escolares;
- Ampliar a visibilidade social dos ilhéus, a fim de que a sociedade e suas instituições, sobretudo os órgãos públicos, os reconheçam enquanto sujeitos de direito. (PARANÁ, 2009, p. 9).

Tem como objetivo principal construir uma educação desde as especificidades destes povos, visando desenvolver nos estudantes autonomia e cidadania, considerando

seus saberes, sua identidade e sua cultura para que possam compreender e buscar se emancipar no espaço que vivem (PARANÁ, 2009), além de uma gestão democrática:

[...] gestão democrática voltada à educação que visa a autonomia e cidadania plenas, tendo como base a dialogia entre os conhecimentos dos moradores das ilhas, fundamentados nos seus saberes e identidades e os escolares, técnicos e tecnológicos, para que possam viver com dignidade no local onde moram ou em outros lugares. (PARANÁ, 2009, p.16).

A Proposta Pedagógica das Escolas das Ilhas baseia-se em elementos fundamentais que valorizam as conquistas sociais e os saberes dos povos das ilhas e, também, no direito à educação formal a esses sujeitos, em uma sociedade que muitas vezes ignora seu modo de vida.

Entendemos desta forma, que é a dialogicidade entre os saberes tradicionais e os escolares, bem como a disseminação da existência dos grupos anteriormente mencionados e seus modos de vida que auxiliarão na efetiva formação de uma sociedade que respeite as diferenças e a relevância dos diversos sujeitos portadores e enunciadorees do conhecimento. (PARANÁ, 2010e, p. 2).

Sobre a organização curricular, aponta que a forma de fazer a educação nas Escolas das Ilhas, não deve ser limitada apenas aos conteúdos do currículo oficial, trata-se de uma educação mais “profunda”, que tenha relação com seus saberes e se alie a ações que apresentem práticas escolares transformadoras e, para isso, se ampliem tempo e espaços escolares, proporcionando essa dialogia de saberes. (PARANÁ, 2010e).

[...] não deve se limitar à indicação dos conteúdos a serem nelas trabalhados, muito menos apenas referir-se ao tratamento metodológico dos mesmos, trata-se de subsidiar as transformações das práticas escolares, portanto, da organização e funcionamento da referida instituição, bem como das suas relações com a comunidade a fim de que possam alcançar os objetivos pedagógicos estabelecidos. (PARANÁ, 2010e, p. 6).

No que tange ao currículo, a Proposta Escolas das Ilhas afirma que a escola não é o único espaço educativo e, por isso, contará com a contribuição da comunidade na elaboração do seu currículo, tendo como centralidade “as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola.” (PARANÁ, 2010e, p. 6).

Tal viés aponta a importância do processo de integração dos seus saberes com os saberes científicos, quando propõe: “[...] dialogar com conhecimentos e saberes tradicionais, já construídos historicamente e presentes na cultura escolar - os saberes escolares.” (PARANÁ, 2010e, p. 6).

O ensino, na Proposta das Escolas das Ilhas, se desenvolve articulando Áreas e Conhecimento e Eixos que são três: Modos de vida: Trabalho, Cultura(s) e Identidade(s); Territórios: Natureza, Poder e Políticas; e Saúdes: Hábitos e Costumes. Na prática do ensino e no estudo em sala de aula, os eixos são relacionados com os conhecimentos sistematizados e pela dialogicidade com a realidade dos estudantes, produzem maior capacidade de leitura de suas realidades.

Quadro 6 – Eixos Temáticos da Proposta Pedagógica das Escolas das Ilhas

Eixos Temáticos	Compreensão da realidade
Modos de vida: Trabalho, Cultura(s) e Identidade(s)	Indissociabilidade entre modo de vida, trabalho, cultura e identidade; caracterização da comunidade, representações sociais, modos de expressão, fortalecimento das identidades; ancestralidade; mitos, lendas, ritos e saberes, o sagrado; subsistência e sustentabilidade nas relações com o ambiente, compreensão e legitimidade social dos marcos regulatórios e dos instrumentos legais, processos sociais que influenciam na sua elaboração e aplicação; valorização, conhecimentos tradicionais e históricos das comunidades e os diferentes espaços educativos.
Territórios: Natureza, Poder e Políticas	As relações homem-natureza: diferentes representações sociais sobre a natureza; natureza e poder, políticas ambientais, marcos regulatórios do Estado, dos povos e comunidades tradicionais; modos de apropriação da natureza; patrimônio ambiental e cultural, espaço e cultura, ressignificação do valor do espaço, conflitos territoriais, práticas tradicionais, manejo e manutenção dos ecossistemas
Saúdes: Hábitos e Costumes	As relações históricas sociais entre os sujeitos e seus modos de vida: questões das saúdes; Cuidados de si, hábitos e costumes; diversidade sexual, sexualidade e as relações de Gênero; Corpo e Saúde; Saúde Básica dentro do contexto social.

Fonte: Proposta Pedagógica das Escolas das Ilhas (PARANÁ, 2009) - Elaborado por Thais R. C. Maas, 2022.

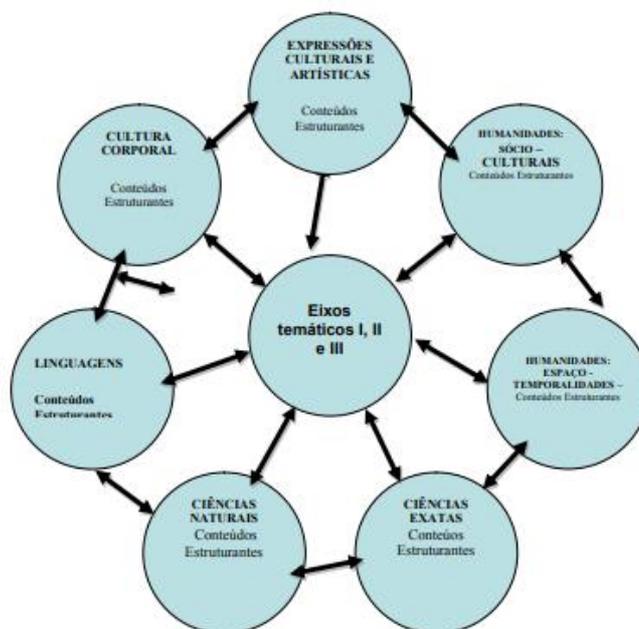
Os eixos temáticos garantem que as especificidades estejam articuladas com os conteúdos, incorporando assim as práticas da comunidade e da cultura dos sujeitos.

É importante destacar que entre os eixos temáticos existe uma articulação orgânica visando a garantia de abordagens voltadas à construção/fortalecimento da cidadania e das práticas das comunidades e povos tradicionais. Para tanto, os paradigmas dos

referidos grupos sociais devem ser respeitados e tomados como princípio, assegurando a contextualização dos temas, conteúdos e conceitos a serem trabalhados na escola. (PARANÁ, 2009, p. 39).

Estes eixos se articulam com as áreas de conhecimento e os conteúdos estruturantes, fazendo com que o professor consiga trabalhar com problemáticas contextualizadas de acordo com a realidade dos estudantes e, a partir desta relação de ensino, os mesmos aprendam os conteúdos a que têm direito por estarem na escola e, ao mesmo tempo, realizem a leitura do espaço e da sociedade que estão inseridos.

Figura 5- A relação: Eixos temáticos, Áreas dos conhecimentos e Conteúdos estruturantes



.Fonte : Proposta Pedagógica das Escolas das Ilhas (PARANÁ, 2009).

Na Proposta Pedagógica das Escolas das Ilhas optou-se por organizar os conteúdos oficiais em seis Áreas de Conhecimento: Área de Linguagens, Expressão Culturais e artísticas, Cultura Corporal, Ciências Exatas; Ciências da Natureza e Ciências Humanas I e II.

Figura 6- Estrutura curricular das Escolas das Ilhas

a) Matriz Curricular – Ensino Fundamental

Área do Conhecimento	Disciplinas	C. H. Ensino Fundamental				C. H. Total
		5ª	6ª	7ª	8ª	
Expressões Culturais Artísticas	Arte	2	2	2	2	8
Ciências da Natureza	Ciência	3	3	3	4	13
Linguagens	Língua Portuguesa	4	4	4	4	24
	Língua Estrangeira	2	2	2	2	
Ciências Humanas I e II	História	3	3	4	3	27
	Geografia	3	3	3	3	
	Ens. Religioso	1	1	0	0	
Cultura Corporal	Educação Física	3	3	3	3	12
Ciências Exatas	Matemática	4	4	4	4	16
Total		25	25	25	25	100

Fonte: Proposta Pedagógica das Escolas das Ilhas (PARANÁ, 2009, p.110).

Conforme traz a proposta (PARANÁ, 2010e), a partir deste movimento de ligação das Áreas de Conhecimento, das disciplinas e dos eixos temáticos, os conteúdos são contextualizados de acordo com as Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná (PARANÁ, 2008), levando o estudante “a construir seu próprio conhecimento e capacidade de ler o mundo nas suas várias escalas (local, regional e global), a fim de nele agir” (PARANÁ, 2010e, p. 7).

Uma dimensão fundamental no contexto desta Proposta Pedagógica das Escolas das Ilhas, é que este movimento é possível devido à contratação dos professores por área de conhecimento, fator relevante na organização e interlocução entre o conhecimento científico e os conhecimentos e saberes populares.

Figura 7- Habilitação por área de conhecimento

ENSINO FUNDAMENTAL	
ÁREA DO CONHECIMENTO	HABILITAÇÃO
Expressões Culturais Artísticas	Graduação: Artes, Educação Artística, Pedagogia. Ter lecionado esta disciplina na Educação Básica.
Ciências da Natureza	Graduação: Ciências Biológicas e ou Biologia.
Linguagens	Graduação: Língua Portuguesa, com habilitação em Espanhol.
Ciências Humanas I	Graduação: Sociologia, Filosofia, História, Geografia e ou Pedagogia. Ter lecionado esta disciplina na Educação Básica.
Ciências Humanas II	Graduação: Geografia e História.
Cultura Corporal	Graduação: Educação Física.
Ciências Exatas	Graduação: Matemática e ou Física. Ter lecionado estas disciplinas na Educação Básica.

Fonte: Proposta Pedagógica das Escolas das Ilhas (PARANÁ, 2009, p. 216).

A formação continuada também está prevista na proposta e define que os professores terão oferta constante pela política de educação da SEED/DEDI/CEC, de acordo com o contexto das escolas. “A formação continuada de professores constitui uma dimensão fundamental para a realização do trabalho na sala de aula, essencial para a efetivação desta proposta pedagógica que visa à autonomia”. (PARANÁ, 2009, p. 216). Destaca-se, ainda, que para um bom trabalho, a formação deve ser um processo contínuo que vise o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas de acordo com evolução da sociedade. (PARANÁ, 2010e).

O Parecer final CEE/CEB N° 193/10 (PARANÁ, 2010e) aprova a proposta e reitera os elementos que compõe a Proposta Pedagógica das Escolas das Ilhas, destacando que a proposta é “Experimental”, com o objetivo de proporcionar o acesso a uma educação pública de qualidade, que respeite as especificidades dos sujeitos inseridos nesta realidade.

2.3.2 A referência do Currículo Rizoma

A Escola Multianos foi apresentada pela SEED como uma proposta que diverge da Escola Multisseriada, não apenas no nome, como também na concepção e qualidade de ensino e que, sua principal mudança não seria curricular e, sim, de “organização” onde os alunos estariam organizados em Fase I (6° e 7° anos) e Fase II (8° e 9° anos), como se vê nesta explicação deste técnico da SEED, para isso, a referência utilizada é a do Currículo Rizoma e o próprio texto da Proposta traz uma orientação para se utilizar esta concepção:

A proposta tem a parte do currículo rizoma porque, pensando no currículo do estado do Paraná, ele tem sugestões de conteúdos divididos por trimestre e, no multianos, a gente não pensa assim. A gente pensa nos conteúdos, nos objetivos de aprendizagem, que podem ser trabalhados conjuntamente, e com os dois anos que estão na turma, essa é um pouco da concepção. E a concepção, obviamente, que vem das Diretrizes da Educação do Campo: o campo como espaço de cultura, de identidade, de pertencimento ao local onde eles vivem. É bem isso, da gente, também, não pensar que é uma multissérie, que tem que dividir o quadro. Então as crianças interagem na maioria do tempo e, é esse o encaminhamento que a gente dá, além da avaliação processual, contínua e constante. (Entrevistado Técnico da SEED 1)²⁴.

²⁴ Entrevista concedida a Thais R. C. Maas - via Google Meet, 07 de dezembro de 2021.

Segundo o texto do documento, o Currículo Rizoma aponta formas de superar a fragmentação dos conteúdos, possibilita formas de aprendizado nas diferentes dimensões, e busca ter como base as competências e habilidades estipuladas para aquele momento. (PARANÁ, 2019).

Para essas escolas, é proposto o currículo que flui, atravessa fronteiras, ou seja, perpassa a barreira da seriação e da distribuição de conteúdos, hierarquicamente, própria do currículo-árvore, pois apresenta múltiplas conexões transversais, de entradas e saídas. A esse currículo Duarte e Tachetto (2014) denominam “currículo-rizoma”. (PARANÁ, 2021, p.14).

O Currículo Rizoma é resultado das relações entre diferentes saberes, tal perspectiva rompe com o modelo tradicional de conteúdos que seguem uma hierarquização, por isto o termo rizoma pois, na botânica, este termo é caracterizado pela união de raízes que se reproduzem com facilidade e que é impossível definirem seu início e fim (DINIZ; COSTA; DINIZ, 2011).

O currículo rizoma quebra com o princípio da linearidade, pois possui múltiplas entradas, funcional por platôs, abrindo-se ao devir: “não existem pontos ou posições num rizoma como se encontra numa estrutura, numa árvore, numa raiz. Existem somente linhas [...] Um rizoma pode ser rompido, quebrado em um lugar qualquer, e também retomado segundo uma ou outra de suas linhas e segundo outras linhas” (DELEUZE, 1995, p. 17 - 18 *apud* PARANÁ, 2019, p.10).

A proposta ainda ressalta como importante a destacar que, esta forma de organização curricular não oferece um plano ou modelo a ser reproduzido, pois ela possibilita que os conteúdos se desdobrem na interação com os estudantes, não delimitando uma ordem a seguir. (PARANÁ, 2019).

O rizoma conecta um ponto qualquer com outro ponto qualquer e cada um de seus traços não remete necessariamente a traços da mesma natureza, ele põe o jogo e regime de signos muitos diferentes, inclusive estados de não signos; o rizoma não se deixa reconduzir nem ao uno nem ao múltiplo. Ele não é uno que se torna dois, nem mesmo se tornaria diretamente três, quatro ou cinco. Ele não é múltiplo que se deriva do uno... Ele não tem começo nem fim, mas sempre um meio pelo qual ele cresce e transborda. (DELEUZE; GUATTARI *apud* DINIZ; COSTA; DINIZ, 2011, p. 318).

Tal forma de organização curricular destaca sua processualidade, abrindo possibilidades de pensar os conteúdos de forma diferentes, pois, segundo os autores (DINIZ; COSTA; DINIZ (2012, p. 321), “o currículo rizoma é múltiplo, diverso, adaptável, não nega sua origem, mas cria possibilidades”. Conclui-se que o uso desta concepção para a Proposta Multianos, se dá porque segundo a proposta o currículo rizoma aponta possibilidades de superar a fragmentação dos conteúdos, apostando na transversalidade. (PARANÁ, 2019).

Uma das tentativas de superação dessa fragmentação tem sido a proposta de se pensar uma educação interdisciplinar, isto é, uma forma de se organizar os currículos escolares de modo a possibilitar uma integração entre as disciplinas, permitindo a construção daquela compreensão mais abrangente do saber historicamente produzido pela humanidade (GALLO, 2003, p. 86).

Assim, pensar o currículo como forma de organização rizomática, é pensar na educação como algo amplo que engloba muitas ramificações e que não pode ficar fadado a uma sequência apenas, ou a uma forma de ensinar. (PARANÁ, 2019).

Assim, o currículo rizoma oferece formas flexíveis de sistematizar os conteúdos, proporcionando uma interação de diferentes saberes, onde os conteúdos selecionados não são limitados e separados por série, como a escola insiste em manter, o currículo rizoma considera o contexto que os sujeitos estão inseridos, tornando o processo de ensino e aprendizagem mais significativos. (PARANÁ, 2019).

O texto da Proposta Multianos destaca ainda que o currículo rizoma é ideal, pois consegue superar as barreiras da serialização e a partir dele é possível fazer a conexão entre os conteúdos e as séries. Ressalta, ainda, é indiscutível que, para ser ter uma organização curricular fora do modelo seriado, é necessário que o currículo seja pensado de maneira diferente e levado em consideração o processo educacional como um todo, o percurso percorrido e não apenas o resultado esperado. Dessa maneira, o currículo rizoma pode ser efetivo nesta perspectiva de ramificações do conteúdo e não de reprodução sequencial, pois, tal forma de organização curricular leva em consideração os saberes científicos e suas relações com as vivências trazidas pelos estudantes. (PARANÁ, 2019).

2.4 AS DENÚNCIAS DAS ESCOLAS E DAS FAMÍLIAS DAS COMUNIDADES EM RELAÇÃO À MUDANÇA DA FORMA DA ESCOLA

Ao final do ano de 2019, a notícia que algumas escolas do campo e das ilhas mudariam a organização e passariam a ser Escolas Multianos já permeava algumas destas escolas. Sabedores desta situação, não tendo sido comunicados e, muito menos consultados, estes pais, mães, alunos e professores, assim como outros segmentos da comunidade, passaram a enviar denúncias à ouvidoria do CEE. Estas denúncias demonstravam a preocupação em relação aos rumos que as escolas estavam tomando e às consequências desta forma de organização. Buscavam, assim, junto ao CEE uma posição em relação ao que vinha acontecendo naquele momento.²⁵

No âmbito do CEE, estas denúncias já vinham sendo feitas por alguns conselheiros, dentre eles a conselheira que representava as escolas da Educação do Campo, Educação Quilombola e Educação das Ilhas, e que é também, membro da APP-Sindicato. Esta conselheira se encarregava de levar e debater as questões necessárias à especificidade destas escolas.

O CEE passou a receber os questionamentos e denúncias sobre as mudanças nas escolas do campo que se tornariam Multianos, sobre como foi realizado este processo e sobre como estava ocorrendo do ponto de vista legal. Estas denúncias se somam à luta que havia no CEE para manter abertas outras escolas do campo, que estavam com risco de fechamento. Neste mesmo tempo, nas comunidades no “chão” destas escolas pais, mães, professores e gestores repudiavam tal organização implementada de maneira aligeirada e arbitrária, sem nenhum diálogo com a comunidade e a escola.

A justificava para tal imposição era de que seria a única alternativa para evitar o fechamento da escola de suas comunidades, uma vez que as matrículas eram menores que 35 alunos. Mesmo assim, não agradou a grande maioria, as pessoas acreditavam e argumentaram, firmemente, que tal medida iria comprometer o aprendizado dos alunos matriculados nas escolas que passassem a ser multianos.

“A Escola Estadual do Campo Dona Leopoldina - EFM, no município de Juranda, NRE de Goioerê está sendo obrigada a aceitar o Sistema Multianos que a SEED

²⁵ Os registros de denúncias aqui tratados se referem ao período de 01/12/2019 à 26/12/2019.

impôs. Não houve debate nenhum, apenas ordens imperativas e ameaças de fechamento da escola caso não fosse aceita a imposição. As turmas do 6º e 7º anos, assim como a do 8º e 9º nos serão unidas. O trabalho e a eficiência do aprendizado estarão muito comprometidos. Isso torna difícilimas as condições de trabalho dos profissionais. O ambiente de trabalho está muito ruim. Péssimas notícias nesse fim de ano. Estamos denunciando essa maldade. Aguardamos, na fé, que essa situação seja contornada”. (Professora EEC Dona Leopoldina/Juranda, fls. 13 a 19).

“Boa tarde sou diretora da Escola Estadual do Campo Getúlio Vargas, no Distrito de Figueira D' Oeste, no município de Engenheiro Beltrão e estou muito triste e indignada com a decisão da SEED. Na quarta-feira, dia 04 de dezembro, fomos convocados, eu, a pedagoga e um membro do Conselho Escolar para uma reunião na manhã de quinta-feira dia 05/12, no NRE. Lá eu e mais 4 escolas de campo fomos comunicadas que nossa escola, em 2020, será de Multianos: 6º e 7º anos na mesma sala e, 8º e 9º anos na mesma sala, também. Ninguém consultou, simplesmente, informou e, ainda, disseram que tudo iria depender do poder de convencimento, na reunião de pais, na hora de comunicá-los sobre a mudança, para ter aceitação. Mas eu não posso aceitar esse retrocesso na educação, não estão pensando na qualidade de ensino dos alunos, nem nos professores, com diminuição da carga horária. A reunião para comunicar os pais será amanhã à noite e, segunda-feira de manhã, dia 09/12, ligaram do Núcleo exigindo que fossem excluídas as turmas que estavam todas organizadas em 4 anos, separadas uma da outra, para formar novas 02 turmas, ou seja fazer a junção. Ainda, ontem, fui comunicada que os diretores com 30 horas, que é o meu caso, no ano que vem teremos só 20 horas. Pedimos “encarecidamente ajuda e uma luz no final do túnel, pois estamos todos desolados”. Atenciosamente.” (EEC Getúlio Vargas/Distrito de Figueira/Engenheiro Beltrão, fls. 24 a 28).

“Mediante a tal informação de "MULTIANOS" nas Ilhas do Paraná, gostaria de perguntar: o Secretário, Superintendente e representantes do Conselho, já visitaram TODAS as Ilhas para saber as realidades que elas vivem? O que direção, equipe pedagogia, professores e funcionários vem fazendo em prol de uma educação de qualidade, visando os alunos, IDEB, prova Paraná??? Simplesmente mandar as escolas aderirem desta forma, além do retrocesso vai contra toda logística desta Secretaria que é índices, educação, aprendizado e conhecimento, não houve sequer um diálogo com a comunidade se aceitariam, se teriam outra sugestão. Repensem por favor, esta atitude e não vejam as Escolas das Ilhas como simples gastos, mas, sim, um lugar criando o cidadão do futuro, Vão até as escolas ver a realidade de cada uma, distância peculiaridades, vivência! Desde já agradecemos”. (Anônimo fls. 56 e 57).

Os pais e mães mostram ter ciência que estudar na comunidade é um direito de seus filhos, amparados na legislação, optaram por cobrar do CEE ações para garantir o direito de estudar próximo às suas residências, não gastar horas dentro de um transporte escolar para se deslocar por grandes distâncias e, além disso, de ter acesso a uma educação que garanta as especificidades destes sujeitos do campo.

“O senhor governador do Estado do Paraná está tirando um direito de todo aluno que é de ter acesso a um ensino de qualidade, pois está transformando as escolas rurais em organização de Multianos, onde, em um único ambiente funcionarão duas turmas juntas. O professor deverá dividir a aula entre as duas turmas, assim o aluno só terá metade da aula, pois a outra metade o professor estará atendendo a outra série. Se isso não for um retrocesso de uns 20 anos, o que é?” (Elizabeth do Prado Barreto Coginotti/Ubiratã, fls. 56 a 59).

“Venho por meio deste repudiar a ação da Secretaria de Estado da Educação ao fechar escolas e turmas em todo Paraná, em especial, repudiar a ação que excluiu o 6º ano da Escola Estadual do Campo Prof. Maria Cristina Diniz da Cunha, do Município de Terra Roxa. Não é com ações como essa que o Sistema Educacional do Paraná irá melhorar. Solicito intervenção do Conselho Estadual de Educação para que o direito das crianças e adolescente da comunidade seja respeitado e garantido, já que o ECA determina que a Criança e o Adolescente tem o direito de estudar próximo de sua residência e, com o fechamento da turma, essas crianças terão que se deslocar à cidade que não é perto”. (EEC Maria Cristina Diniz da Cunha/Terra Roxa. fls. 04a 12).

“Eu, Mara Regina Belloni Duarte, professora da Rede Pública do Estado do Paraná, diretora da Escola Estadual do Campo José de Anchieta, no distrito de Nova Lourdes, município de São João, Núcleo Regional de Educação de Pato Branco. À Instituição da qual estou diretora está sendo imposta uma mudança na forma de oferta de ensino, passando do ensino regular seriado para o ensino Multianos. Esse debate não foi realizado com a escola e nem com comunidade escolar. Esta informação apenas nos foi repassada através da chefia do NRE e sua coordenação das escolas do Campo, com um registro em ata, nos informando que para o ano letivo de 2020, as escolas do campo que tivessem na demanda menos de 30 alunos, ofertariam o ensino Multianos. Não concordamos com esse processo. Entendemos que é um retrocesso no processo de ensino de aprendizagem. Questionamos ainda: como a SEED tem esse poder de alterar a modalidade de ensino ofertado, sem ter recebido um parecer do CEE? O Decreto Federal No 7.352/2010, que institui a Educação do Campo como política pública nacional e, a Resolução nº 4783/2010, que institui a Educação do Campo como política pública estadual, estabelecem o direito à educação, com vistas à garantia e à qualificação do atendimento escolar aos diferentes sujeitos do campo, nos diferentes níveis e modalidades de ensino da Educação Básica, baseado nos princípios da Educação do Campo e instituem a obrigatoriedade dos poderes públicos em promover intervenções, a partir das especificidades necessárias ao cumprimento desse direito. Solicitamos aos membros do CEE, a análise desta denúncia, e um parecer com relação a essa tomada de decisão sem a consulta prévia à comunidade escolar. Em anexo, imagem da tela do sistema SERE que comprova a alteração da modalidade de ensino na Escola Estadual do Campo Jose de Anchieta”. (Mara Regina Belloni Duarte/São João, fls. 77 a 85).

“Sou mãe de alunos da Escola do Campo São Joao Ubiratã - PR, gostaria de fazer a denúncia sobre os Multianos que querem fazer aqui na escola. Nós, pais, somos totalmente contra, pois temos 50% dos alunos com laudo na escola, isso é um absurdo, não podemos aceitar. Deixo aqui minha denúncia para que vocês nos ajudem a impedir isso. Obrigada.” (Caroline de Fátima Cardoso/Tomazina, fls. 88 e 89).

“Nós, pais de alunos, recebemos a informação que no ano de 2020, as escolas do campo passarão a ser multisséries e não queremos isso para nossos filhos, porque

achamos que eles vão ser prejudicados juntando duas séries, não só eles, como também para os professores”. (Geane Cristina Souza da Luz/Ibiporã, fls. 116 e 117).

Estes relatos demonstram como a comunidade escolar deixou claro, em suas denúncias, que não era a favor dessa mudança de organização que a escola iria sofrer, pois entendia que impactaria de maneira negativa na qualidade das aulas e no processo de aprendizagem. Alguns pais e mãe relatam, ainda, que a escola é de boa qualidade, que já estudaram nesta mesma escola e gostariam que seus filhos também permanecessem estudando no campo. Ressaltam, a qualidade das escolas públicas no/do campo, que ofertam um ensino de acordo com as necessidades dos alunos, com metodologias diferenciadas, situação esta que se torna possível pelo número menor de alunos que têm nestas escolas.

“Como pai quero denunciar a mudança das turmas do 6º, 7º, 8º e 9º anos, do Colégio Estadual do Campo Dona Leopoldina, que fica no município de Juranda - Paraná. O Núcleo de Educação de Goioerê quer fazer a junção das turmas e eu sou contra a junção, porque vai prejudicar a aprendizagem dos alunos. Eu já estudei nesta escola, meu filho já estou nesta escola, e já está cursando um curso superior, porque é uma escola boa, que dá resultados, e quero que minha filha termine seus estudos aqui”. (Valdinei Rodrigues de Souza/ Juranda, fls. 90 e 91).

“Sou professora do estado do Paraná e venho denunciar a medida do governo do estado, em juntar as turmas do Ensino Fundamental da Escola Pública no/do Campo em que trabalho. O que o governo chama de série multianos. Essa prática é um retrocesso para a educação e compromete a qualidade do ensino e o aprendizado dos alunos.” (Patrícia Roldi Pizzioli/Juranda).

“Boa tarde, sou mãe de uma aluna da Escola Estadual do Campo de nova Santa Helena, Distrito de Iporã, pertencente ao Núcleo Regional de Educação de Umuarama - PR. Minha queixa é a imposição de multisseriação das salas de aula, não nos foi participado nenhuma proposta, tão pouco fomos orientados dessa possibilidade, assim, fomos pegos de surpresa e nenhum dos argumentos que expomos foi considerado. Digo que, se tal escola acima citada, for realmente multisseriada, logo será fechada por falta de alunos pois, nós, pais, estamos revoltados com tal medida. Querem arriscar a vida de nossos filhos em transporte escolar super inadequado e lotado e, ainda, caso escolham matricular nossos filhos em outra escola, terão de estudar com salas superlotadas. O pior de tudo é que a Escola acima citada, não tem sido apenas uma escola para nossos filhos. A classe social dos alunos é, na maioria de alunos carentes, sem perspectiva, vivendo em um mundinho que não lhe oferece oportunidade, não por não terem capacidade, mas, por não terem condições de buscar algo melhor. Assim, a escola vem proporcionando a seus alunos oportunidades de conhecer Colégio Agrícola que oferece curso e ensino, Fazendas Tecnológicas, passeios culturais e tantas outras coisas extraordinárias na vida desses alunos. São olhares que uma escola maior não tem e nunca terá com seus alunos. Assim, não estão apenas

multisseriando e, conseqüentemente, fechando uma escola, mas privando vidas e pessoas de terem um futuro melhor. Não sei se estão dentro das normas, se seguiram todas as burocracias para que tal ato acontecesse, por isso estou aqui fazendo minha denúncia. Talvez seja em vão, mas como mãe, cidadã e moradora de uma singela comunidade, peço a consideração e a investigação. Grata.” (Gislaine Aparecida Florentino Andriato EE Campo de Nova Santa Helena/Iporã, fls. 54 e 55).

As denúncias ainda ressaltam que as escolas foram apanhadas de surpresa, que além de não haver um debate com a comunidade para a implementação desta organização, não houve formação para os professores de como iriam se desenvolver as aulas nesta nova organização. Outro fator questionado foi sobre a ausência, até aquele momento de um Documento Normativo, que autorizasse a nova forma de organização da escola.

“[...] como uma escola pode iniciar essa modalidade de ensino, sem que isso aconteça de forma gradativa, sem debate com a comunidade escolar, sem nenhuma preparação, nenhum estudo ou formação prévia e sem haver um documento que subsidie isso? Nosso regimento escolar, nosso Projeto Político-Pedagógico e a Proposta Pedagógica Curricular não regimentam, nem tão pouco orientam a escola quanto a oferta dessa modalidade de ensino... Nenhum pai foi comunicado... Não há planejamento algum para inserção dessa modalidade e nem uma justificativa plausível para que tudo aconteça dessa maneira, de forma desorganizada, podem gerar sérios prejuízos de aprendizagem aos nossos estudantes. Diante do exposto, peço a este Conselho que providências sejam tomadas, em relação ao fato comunicado/denunciado. Em anexo, Ata de reunião anterior realizada com a comunidade escolar sobre a pauta do fechamento da escola da comunidade e os documentos encaminhados a esta instituição de ensino para a implementação da proposta “Multianos”.” (Tiago Ramalho Costa, fls. 94 a 102).

A ausência de um documento que normatizasse como se daria a organização é um fator relevante e sempre destacado nas denúncias. Nem a SEED e nem o CEE tinham este documento, porém, mesmo sem esta formalidade legal e essencial, as escolas tiveram que iniciar o ano letivo de 2020, trabalhando na forma Multianos.

“A Secretaria de Estado da Educação está impondo às Escolas das Ilhas e do Campo, mudança na forma de oferta de seriada para multianos. Esse debate não foi realizado com as escolas e comunidades escolares e, mais grave ainda, NÃO POSSUI PARECER DO CONSELHO ESTADUAL DE EDUCACAO. Para qualquer alteração na oferta dos níveis e modalidades, o Conselho deve apresentar Parecer que oriente, NÃO HÁ ESTE PARECER”. (Sigiloso, fls. 37 e 38).

“Gostaria de fazer uma denúncia de arbitrariedade que está acontecendo nas Escolas do Campo: a organização multianos, pois não existe Parecer do Conselho Estadual de Educação, sendo assim, enquanto cidadã, peço que seja verificado.” (Anônimo, fls. 52 e 53).

Algumas denúncias ainda questionaram o respeito à Modalidade da Educação Básica do Campo e suas especificidades, resultado de muitas lutas que foram alicerces para uma educação de qualidade e significativa para os sujeitos que ali vivem. Ressaltam, ainda, que mesmo com a possibilidade de outras formas de organização que a LDB traz, qualquer mudança nesta organização deveria ser fruto de debate coletivo com os membros da comunidade escolar, pois inúmeros estudos apontam a importância que a escola pública no/do campo tem para a comunidade e, medidas como esta, só servem para lógica economicista, pela qual não se visa qualidade na educação e, sim, a visão que a educação é despesa e não investimento.

“[...] recebemos apenas um documento justificando que tudo isso está sendo feito para evitar o fechamento das escolas de campo pelo número reduzido de alunos. No entanto, o número reduzido de alunos por turmas é uma característica da escola do campo, e por esta mesma razão, seu funcionamento está condicionado à sua importância para a comunidade na qual ela está inserida e, haveria forte impacto na vida das pessoas dessa comunidade (social, político e cultural), caso ocorra um fechamento sem uma decisão da comunidade escolar. Em virtude disso, sabemos que há todo um protocolo a ser seguido para que, legalmente, possa ocorrer o fechamento de qualquer escola, principalmente de escolas caracterizadas como “do campo”. Ainda esse ano, a Escola Estadual do Campo de Ivaítinga, juntamente com o Conselho Escolar e comunidade escolar, estiveram em reunião para discutir sobre o anúncio de fechamento desta instituição de Ensino, encaminhado à nossa escola. E, por unanimidade, tal intenção foi rejeitada. Não demorou muito, agora, quase findando o ano letivo, quando a maioria dos pais já tinham comparecido à escola para confirmação de matrícula, chegaram até esta Instituição de Ensino, outros documentos, não mais para dizer que escola iria fechar, mas que ela passaria a funcionar, na modalidade “Multianos” (1ª etapa : 6º e 7º anos juntos; 2ª etapa: 8º e 9º anos juntos), para se evitar o fechamento da mesma.” (Tiago Ramalho Costa, fls. 94 a102)

“Eu... professora da Escola Estadual do Campo Getúlio Vargas – Ensino Fundamental II, localizada no distrito de Figueira D'Oeste, município de Engenheiro Beltrão, venho por meio deste canal realizar uma denúncia contra a mudança na forma organizacional de nossa escola, que passaram de ano/série para salas multisseriadas. Esta notícia foi simplesmente repassada pelo Núcleo de Campo Mourão, sem a devida consulta a comunidade escolar. O artigo 23 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, diz que: “A educação básica poderá organizar-se em séries anuais ou não, porém, a comunidade escolar precisa ser consultada e não comunicada. O governador do Estado do Paraná, Carlos Massa Ratinho Junior, e o Secretário da Educação, Renato Feder, de forma arbitrária e sem diálogo algum com nossa comunidade, simplesmente comunicaram que a escola funcionaria a partir de 2020, em salas multisseriadas, precarizando a

escola do campo. Estas ações estão diretamente ligadas à lógica economicista que visa a mercantilização do campo, sem preocupação alguma com a qualidade da educação oferecida para nossas crianças e adolescentes”. (Leila Batista Couto de Carvalho, fls. 105 a 106).

“A Escola Estadual do Campo Edwino Scherer distrito de Toledo foi seriada para 2020, esta Escola possui três turmas. Além de ser um retrocesso na educação, o ciclo que será implementado acarretará em prejuízo no processo de educação do estudante. Esta escola apresenta excelentes resultados nas avaliações externas, tendo a nota mais alta no município de Toledo na terceira etapa na Prova Paraná deste ano, entre outros bons resultados alcançados pelos estudantes dessa escola. Há preocupação de grande por parte dos pais e professores pela qualidade de ensino dos alunos. Não podemos pensar em educação apenas como custo, mas como investimento. Tendo uma grande preocupação no referente à qualidade de ensino dos alunos, peço atenção do Conselho nessa junção de turmas e no sistema e ensino por ciclo.” (Anônimo, fls. 120 e 121).

Tais denúncias foram enviadas no final de 2019 para o CEE, com o intuito de que o mesmo verificasse o que estava ocorrendo nas escolas do campo, naquele momento e, cobrasse explicações da SEED. Contudo, mesmo assim, no início de 2020, as escolas iniciaram o ano letivo com esta nova organização, mesmo sem um Parecer do CEE.

Em meados do mês de março, o mundo foi surpreendido pela pandemia COVID 19 (coronavírus), causada pelo vírus Síndrome respiratória aguda severa – COVID (SARS-Cov), que fez com que toda a rede pública de ensino, passasse a acompanhar as aulas de maneira remota, via televisão, aplicativos e/ou material impresso. Dessa forma, as turmas das escolas que haviam sido transformadas em multianos, voltaram a ser organizadas no modelo seriado, o que também atrasou, consideravelmente, o Parecer do CEE sobre esta organização.

Quando o CEE retomou suas atividades mesmo na forma online, logo agendou uma reunião com membros da APEC, da SEED e dos conselheiros para debater o processo de implementação da Proposta Multianos nas escolas públicas no/do campo com menos de 35 alunos e, também, tratar do grande número de denúncias que o Conselho estava recebendo.

Assim, em 09 de novembro de 2020, aconteceu a audiência pública via Google Meet, que buscava responder inúmeros questionamentos sobre a Proposta Multianos.

[...] foi um momento importante de posição da Articulação Paranaense pra também mostrar que a gente vem acompanhando esse debate mesmo à distância, nos nossos estudos internos nos grupos de pesquisa. Então a gente fez toda uma

fundamentação, apresentou as posições, eu representei a Articulação Paranaense e a professora representou os próprios professores da rede estadual (Entrevistado Pesquisador e Membro da APEC 2)²⁶.

Esses questionamentos e denúncias foram acolhidos pelo CEE e uma das conselheiras optou por fazer diligência. Na mesma audiência, outra conselheira, que compreendia este processo de forma diferente, passou a ser a relatora junto ao CEE. Cabe salientar que ocorreram várias discussões em diferentes momentos no CEE, uma vez que este é um órgão normativo, consultivo e deliberativo. As pautas das reuniões são distribuídas por sorteio, como relata a entrevista:

[...] essa discussão, ela veio pro CEE, e ela foi na verdade abordada diante, inclusive de algumas denúncias que ocorreram na ouvidoria do Estado. [...] uma série de denúncias que foram feitas na ouvidoria do Estado e o Estado encaminhou essas ouvidorias para o Conselho Estadual de Educação no Paraná. (Entrevistado Membro do CEE/PR 1)²⁷.

Um dos momentos mais importantes foi a explicitação de que a implementação da Proposta Multianos vinha ocorrendo, mesmo sem a aprovação do CEE, fato este desconhecido do CEE, como mostra a fala de um dos membros da APEC que esteve presente nesta audiência:

Acho que o fator favorável foi que a SEED foi questionada, porque ela também, não tinha deixado tudo isso tão claro pro Conselho. Ela vinha implementando uma proposta que não estava, realmente, reconhecida no Conselho. Ela era apenas uma proposta, uma consulta e, na verdade, eles já estavam implementando e, acho que isso foi um erro que, na verdade, foi parcialmente resolvido (Entrevistado Pesquisador e Membro da APEC 2)²⁸.

Após essa reunião, a Proposta Multianos passou a ser considerada pelo CEE e, mais tarde, se aprovaria o Parecer que liberava o funcionamento das Escolas Multianos no Estado do Paraná: Parecer CEE/ CEIF N° 96/21, aprovado em 16/03/2021.

“A gente ouviu, ponderou as colocações deles porque a gente sempre aprende com todo mundo, o que é positivo pra que a gente faça com que a educação, dentro do estado do Paraná avance, a gente acata, independente de quem seja. Se é alguém que se posiciona contrário, porque ele pode mostrar pra nós que estamos errando em alguns aspectos, a gente, enquanto CEE, tem a grandeza de dizer o seguinte:

²⁶ Entrevista concedida a Thais R. C. Maas - via Google Meet, 23 de novembro de 2021.

²⁷ Entrevista concedida a Thais R. C. Maas - via Google Meet, 09 de novembro de 2021.

²⁸ Entrevista concedida a Thais R. C. Maas - via Google Meet, 23 de novembro de 2021.

vamos rever o artigo tal do parágrafo tal, da Deliberação ou do Parecer tal, porque, segundo as colocações de tais e tais pessoas, eles têm razão. E a gente faz isso, a gente busca fazer o melhor.” (Entrevistado Membro do CEE/PR 2)²⁹.

Após um amplo debate no âmbito do CEE, a proposta foi aprovada pela maioria dos conselheiros mas, duas conselheiras que votaram para não implementação da proposta, exigiram que o processo anexasse a declaração de votos contrários, apontando as várias fragilidades da proposta, inclusive que ela não estava de acordo com a legislação e, salientando que o Estado deve garantir o direito à educação aos estudantes que estão matriculados nestas escolas, respeitando a legislação que ampara tal direito.

Finalizando, afirmamos que há necessidade do poder público viabilizar formas de oferta educacional e de organização curricular que se adequem e que permitam a continuidade do funcionamento das instituições do campo com baixo número de estudantes. Todos os esforços nesse sentido devem ser louvados e incentivados por todos os órgãos e instituições do Sistema Estadual de Ensino. Todavia, essas possibilidades não podem acontecer à margem da legislação e das normas educacionais gerais e específicas para a Educação do Campo. (PARANÁ, 2021, p. 50).

Este levantamento de documentos e entrevistas mostra que, a Proposta Multianos apresentada pela SEED, remete a inúmeros questionamentos que perpassam desde a falta de formação dos docentes para atuar nesse modelo organizacional de escola, a falta de documentação que sustentasse legalmente o processo de implementação, a maneira aligeirada e arbitrária que chegou à comunidade escolar e a ausência de uma proposta clara que norteie o processo educativo nestas escolas, a fim de proporcionar o direito à uma educação de qualidade. Porém, mesmo com todas essas fragilidades e, toda movimentação da comunidade escolar contra a implementação da proposta Multianos, o órgão oficial responsável por garantir este direito aprovou a proposta, mesmo com várias lacunas a serem ajustadas.

Entretanto, infelizmente esse Parecer obteve a maioria de votos e foi aprovado. Consequentemente, respeitamos, porém, lamentamos a decisão dos Conselheiros (as) em não admitir que houvesse descumprimento normativo e legal por parte da SEED ao não apresentar a esse Conselho a Proposta Multianos, antes de sua implementação. Em decorrência e em respeito aos estudantes, seus pais e aos professores da Educação do Campo, votamos contrários ao

²⁹ Entrevista concedida a Thais R.C. Maas - via Google Meet, 07 de Dezembro de 2021.

parecer aprovado em resposta ao protocolado 16.356.189-1. (PARANÁ, 2021, p. 50).

Ao escolher estes trechos de denúncias das escolas e das famílias das comunidades em relação à mudança da forma da escolar, dentre tantas outras e, considerando que, com certeza, muitos dos que discordaram, não compreenderam, se indignaram, lutaram... nem estão aqui relatados, leva a considerar que na implementação da proposta Multianos houve, sim, manifestações contrárias. O que não aconteceu foi a SEED e o CEE darem a devida importância à recusa da comunidade escolar a este novo modelo de organização curricular nas escolas públicas no/do campo.

Concluimos este capítulo, com tantas narrativas e pontos de vista que ainda merecem aprofundamento e debate, com as palavras de Ritter (2020, p. 307): “Tomemos a Educação do Campo nas mãos e ousemos propor o diferente! Mas não deixemos de tentar, precisamos de experiências que revertam as políticas implícitas na proposta de gestão”.

No capítulo três discorre-se sobre os impasses e desencontros diante da Proposta Multianos nas escolas públicas no/do campo no sistema estadual de ensino, pelas várias posições dos sujeitos que participaram desta implementação. Também, apresentar-se-á uma forma de organização curricular, com base na superação da linearidade dos conteúdos, por meio de uma Matriz Curricular Circular, que busca garantir o direito ao conhecimento, mesmo numa Escola que desenvolva a Proposta Multianos.

3. A PROPOSTA MULTIANOS NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: RETROCEDER OU RECRIAR A ESCOLA PÚBLICA NO/DO CAMPO

O capítulo três deste trabalho de dissertação tem como objetivo mapear as potencialidades, fragilidades e as inversões produzidas nesse processo de implementação das Escolas Multianos, no sentido de garantir a Educação do Campo e fortalecer as escolas públicas no/do campo, diante da sua função ensinar e possibilitar que se realize o direito ao conhecimento. Por isso, a necessidade de fazer escolhas entre retroceder ou ser capaz de compreender esta nova situação recriando as formas de fazer escola nos espaços em que se tem uma baixa população no campo.

Desenvolve-se em três pontos que discorrem sobre o que se tem vivido e as possibilidades que existem. O primeiro ponto trata dos impasses e desencontros na proposta das escolas públicas no/do campo Multianos nos anos finais do EF, que se explicitam ao ouvir os diversos sujeitos envolvidos neste processo desde 2019 como SEED, CEE, NREs, APEC, Unioeste/Refocar e sujeitos das escolas Multianos: professores, pais, mães e equipes gestoras. O segundo ponto vai apresentar o que se tem produzido como alternativa à Proposta Multianos no sentido de que, nestas mudanças, se evite o retrocesso, por meio de uma Matriz Curricular Circular superando a hierarquia dos conteúdos que, neste caso, dificulta o ensino (Anexo 3). O último ponto vai trazer a experiência da Escola Estadual do Campo José de Anchieta – EF II, do município de São João/PR, quando assume a implementação da proposta com a Matriz Curricular Circular e de não trabalhar com a linearidade dos conteúdos, colocando-se o desafio de recriar, com a forma multianos.

3.1 IMPASSES E DESENCONTROS NA PROPOSTA DAS ESCOLAS PÚBLICAS NO/DO CAMPO MULTIANOS NO ENSINO FUNDAMENTAL II

A Proposta Multianos traz como objetivo, difundido amplamente pela SEED, a não cessação de inúmeras escolas, problemática que passa a contar com uma organização diferenciada das turmas dos anos finais do EF que, segundo técnicos do NRE e gestores dessas escolas, essa seria a única maneira de manter estas escolas públicas no/do campo em funcionamento nas comunidades.

Esta proposta, entretanto, foi implementada nas escolas públicas no/do campo com menos de 35 alunos, cercada de dúvidas e de desafios em diversos sentidos, desde sua relação com o fechamento até as possibilidades de se criar outras formas de organizar estas escolas. Ao se pensar esta pesquisa, partiu-se também das inúmeras questões que eram feitas neste contexto, parte das quais são trazidas, também, neste capítulo: A Proposta Multianos pode contribuir com a permanência das escolas no espaço do campo, ao mesmo tempo em que garante o direito à educação? Que tipo de relações pode ser evidenciadas entre o fechamento das escolas e a implementação da forma multianos? A Proposta Multianos tem elementos que podem ser potenciais para desenvolver dimensões que possibilitem “repensar” as escolas diante da realidade do esvaziamento do campo? No contexto da realização desta escola, existem fatores que podem fazer com que essa proposta seja aperfeiçoada e possibilite a transgressão da escola seriada, em algumas situações específicas, vivenciadas no campo? Quais as perspectivas dos professores em relação a essa proposta?

Neste ponto que se coloca a refletir sobre os impasses e desencontros desta proposta, apresentam-se várias posições que foram levantadas pelas entrevistas nas quais se reconhecem posições favoráveis a uma mudança a fim de evitar que as escolas fechem, desconhecimento dos sujeitos destas escolas, familiares, professores e equipes gestoras, as contradições e, possíveis saídas diante destes impasses e situações. O desafio entre fechar as escolas e encontrar uma forma de resolver esta situação, diante da diminuição do número de alunos, ficam claros nos depoimentos destes técnicos do NRE:

“Por nós foi recebido com felicidade, eu diria, por quê? Porque nós já estávamos num processo pra cessar algumas escolas, num processo que já estava encaminhado, inclusive, já havia sido feito uma reunião com algumas escolas. Então, quando veio essa ideia da Multianos, a gente recebeu com bastante alegria porque, como o próprio chefe do NRE, na época, sempre falava: ninguém quer ser responsável por fechar uma escola, fechar uma escola não é uma coisa boa, mas, manter uma escola [...] com dez, doze alunos e tendo vinte, vinte e cinco professores/funcionários é inviável”. (Entrevistado Técnico do NRE 1)³⁰.

“Quando recebi, eu entendi que era a única saída que nós tínhamos e tinha que acontecer logo. Eu penso que a parte mais delicada disso, é que tinha que acontecer logo. Se, de repente, nós tivéssemos tido um ano pra preparar os professores, pensar melhor na proposta, então, pense... [...] foi outubro/novembro

³⁰ Entrevista concedida a Thais R. C. Maas, via Google Meet, 04 de novembro de 2021.

de 2019 que recebemos a proposta e, em dois, três meses, tínhamos que implementar, tínhamos que passar para os professores e começar a experiência. Então, ela foi recebida pelo NRE, bem, porque era a saída que tínhamos, embora eu entendesse que a nucleação intracampo era mais adequada, pensando nas crianças, nos jovens e nas comunidades”. (Entrevistado Técnico do NRE 2)³¹.

Ao entrevistar pessoas responsáveis pelo processo e, que conheciam de perto a situação das escolas, é possível perceber que havia da parte dos técnicos regionais, a intenção de fazer uma nucleação intracampo, que era uma saída mais adequada e daria conta também, de garantir a legislação, como vemos na fala a seguir:

“[...] naquele momento, quando nós recebemos a notícia, a nucleação intracampo já tinha aberto a possibilidade nas comunidades. [...] o primeiro passo da Secretaria Estadual foi a proposta da nucleação intracampo, aí as comunidades não aceitaram, foram para o Ministério Público, pois queriam a permanência das escolas. [...] a primeira possibilidade não aconteceu, foi pra segunda que é a Multianos”. (Entrevistado Técnico do NRE 2)³².

E se percebe que, da parte do NRE, esta também foi a compreensão, de que ao juntar duas séries numa mesma turma, mediados por objetivos de aprendizagem e pelos eixos temáticos das Diretrizes da Educação do Campo do estado do Paraná, haveria apenas uma mudança de forma, como se vê na argumentação deste técnico do NRE:

“Eu acho que a principal mudança ela não é de currículo porque o currículo ele é único, nós não podemos fugir do CREP, do currículo, da organização disciplinar, isso, legalmente, não podemos. O que precisávamos de fato era adaptar o que tínhamos, adaptar o CREP para nova realidade, para uma turma que agora está junto. Talvez identificar conteúdos que seriam essenciais e trabalhá-los dentro da concepção da Proposta Multianos”. (Entrevistado Técnico do NRE 1)³³.

Da parte do CEE, verifica-se que há este entendimento de que é uma metodologia diferente, este membro do Conselho fala da proposta, também, como uma outra modalidade:

“Ela é uma organização pedagógica, uma metodologia diferente, a expressão correta é modalidade de ensino, mas é uma forma diferente de estar trabalhando com os alunos. Talvez modalidade de ensino não se enquadre direito nessa minha explicação, mas é uma organização diferente, com metodologias diferentes pra

³¹ Entrevista concedida a Thais R. C. Maas, via Google Meet, 06 de novembro de 2021.

³² Entrevista concedida a Thais R. C. Maas, via Google Meet, 06 de novembro de 2021.

³³ Entrevista concedida a Thais R. C. Maas, via Google Meet, 04 de novembro de 2021.

atingir um objetivo comum pra todos, eu entendo dessa forma”. (Entrevistado Membro do CEE/PR 2)³⁴.

Cabe lembrar que, segundo a SEED, a proposta fundamenta-se na BNCC que se materializa no estado através do CREP que foi elaborado pela rede estadual em 2020, no qual se prevê que as aulas devem ser pensadas através dos objetivos de aprendizagem e dos conteúdos essenciais contidos no Currículo da Rede Estadual do Paraná (CREP). E, da parte dos executores desta proposta nos NREs, parece não haver conflito, com mostra este trecho da entrevista:

“[...] a gente fala conteúdo mas, o CREP, ele é muito específico quando ele fala em habilidade e, a grande dificuldade -, isso não era só dos Multianos - é fugir do conteudismo, é entender que o aluno precisa da habilidade, se eu vou trabalhar conteúdo ou não, determinado conteúdo ou não, nesse momento, o que me cabe é a habilidade e as dez competências. Então, a grande dificuldade é fazer essa mudança de pensamento, que não é coisa de um ano. Eu lembro bem, quando a gente entrou com as DCEs, foram anos até mudar o pensamento. Agora, com o]]o Currículo da Rede Paranaense (CREP), com o Novo Ensino Médio, vai ser novamente, uma mudança que aos pouquinhos vai ganhando corpo”. (Entrevistado Técnico do NRE 1)³⁵.

Contudo, por mais que pareça clara aos técnicos da SEED e idealizadores dessa proposta, os objetivos e as concepções que ela traz não ficaram claros aos professores que estavam atuando na base dessas escolas. Eles relatam falta de documentação disponível que orientasse a proposta, bem como ausência de formação, como relata esta gestora em sua entrevista:

“[...] nós não recebemos explicação nenhuma de como iria funcionar, nós é que fomos em busca de informações de como iria funcionar. Então, ao término de 2019, nós só fomos comunicados que, em função da baixa demanda de alunos, a escola passaria a ser uma Escola Multianos. Então nós tínhamos os alunos do 6º e do 7º ano na mesma turma, na mesma sala de aula e o 8º ano, então, estava sozinho na outra turma³⁶. [...] os professores estavam bastante perdidos, nós não sabíamos como trabalhar, então começamos 2020 com a cara e a coragem, tentando, dentro de erros e acertos [...] a proposta da SEED, ela só existe no papel, nós não temos um acompanhamento, ela veio realmente só pra dizer assim: “Ah, nós não fechamos as escolas do campo”. (Entrevistado Gestor de Escola Multianos e membro da Refocar 1)³⁷.

³⁴ Entrevista concedida a Thais R. C. Maas, via Google Meet, 16 de dezembro de 2021.

³⁵ Entrevista concedida a Thais R. C. Maas, via Google Meet, 04 de novembro de 2021.

³⁶ No momento da implementação a Escola referida não tinha alunos para 9 ano.

³⁷ Entrevista concedida a Thais R. C. Maas – via Google Meet, 27 de dezembro de 2021.

Vários fatores são questionados o tempo todo pelas escolas, o principal deles é a imposição, que aparece constantemente nos relatos. Nas entrevistas dos sujeitos se identifica que essa proposta não foi nem ao menos lida pela comunidade e pelos professores antes de ser implementada, veio da SEED pronta para ser implementada, como destaca este membro do CEE/PR assim como, por um dos gestores entrevistados:

“Olha, o problema é a forma como chegou. Então, como ela foi apresentada pras escolas? Ela foi apresentada, segundo a SEED numa reunião: apresentaram essa proposta e, essa proposta foi enviada, na verdade, lá para os Núcleos de Educação, que apresentaram nas reuniões com as escolas. Tá, apresentaram, mas apresentaram pra quê? Pra discutir a proposta? Ou apresentaram, na verdade, pra dizer que a proposta tava pronta e acabada? Acho que a segunda opção foi o que aconteceu. Foi o que nós soubemos, pelo menos, dentro da APP, foi a denúncia que chegou no CEE, então não teve discussão, não partiu do princípio: nós vamos discutir, daqui pra frente... Não, já tá discutida, ela tá pronta, pronta e acabada” (Entrevistado Membro do CEE/PR 1)³⁸.

“Eu não sei qual foi a documentação apresentada, vamos dizer assim, mas pelo que a gente sabe, o que a gente foi informado é que não veio uma documentação, não tinha um respaldo legal, foi feito de forma vertical, veio de cima e era pra ser implantado e, dessa forma, assim, e pronto”! (Entrevistado Gestor de uma Escola Multianos 1)³⁹.

Muitos fatores nos levam a diferentes questionamentos referentes a essa proposta de mudança nas escolas com número de alunos que não atendem a organização exigida pelo governo, para Escolas Multianos. Nota-se que os sujeitos do campo, tal como se prevê nos dispositivos legais vigentes, não são contemplados na minuta (PARANÁ, 2019) que regulamenta essa organização. Isso porque não foram prestados esclarecimentos à comunidade escolar e aos movimentos sociais, à APEC, que atuam na defesa do direito a uma educação pública com qualidade, construída com os povos do campo.

Nos diálogos informais e nos estudos realizados sobre esta proposta, alguns professores e pesquisadores da Educação do Campo acreditam que essa mudança possa ser apenas uma “roupagem” nova à Escola Multisseriada, tal como tínhamos na educação rural (e que ainda existem).

³⁸ Entrevista concedida a Thais R. C. Maas – via via Google Meet, 09 de novembro de 2021.

³⁹ Entrevista concedida a Thais R. C. Maas – via Google Meet, 08 de novembro de 2021.

“O que nós recebemos foi uma minuta⁴⁰ que orientava apenas e nós apresentamos pra equipe gestora e as equipes gestoras já imediatamente acolheram, aceitaram e já fizeram a fala, a explanação para a comunidade, mas nós não fizemos reunião com a comunidade pra perguntar assim “você gostariam que fosse Multianos?””. Então não teve assim uma reação da comunidade, isso que me inquieta”. (Entrevistado Técnico do NRE 2)⁴¹.

“O ideal é turmas separadas é claro cada turma no seu, mas isso foi o que colocaram pra nós goela abaixo, como se diz uma linguagem popular, nós tivemos que aceitar, não tivemos alternativa, senão nós teríamos fechamento de escolas”. (Entrevistada Pedagogo da Escola Multianos 1)⁴².

Para alguns dos entrevistados, além da falta de debate, outro fator agravante é apontado na proposta Multianos: ela não contemplaria os princípios da Educação do Campo tal qual está garantido na legislação, como aponta este membro do CEE:

“Eu vou ser bem sincera com você, ao meu ver lógico que ela feriu a legislação, não tem como, feriu a legislação estadual, a legislação nacional, enfim né, inclusive isso a gente aborda na declaração de voto de 03/13, que a do Conselho Estadual, veio a deliberação 02/18, também, que é uma que trata sobre as normas da construção da Proposta Pedagógica Curricular, do PPP, da matriz curricular, da gestão democrática, fere a LDB, então fere vários princípios aí, dentro desse processo certo? Então esse é um ponto que a gente inclusive na declaração de votos, pode pegar a minha declaração de voto⁴³ junto com as demais conselheiras, você vai ver toda essa legislação bem fundamentada ali, então esse é um ponto, essa condição legal que trata, por exemplo, da autonomia pedagógica das escolas como um todo, mas também trata da autonomia pedagógica. A 02/18, especificamente, também, quando a gente fala de Educação do Campo, que ela inclusive se aprofunda, lógico que o impacto é muito maior, não tem como dizer que não é maior, por conta da especificidade da Educação do Campo. Ela não respeita essas especificidades porque, ela não respeita padronizando e engessando, mas, (não padronizado e engessando), ela tem como estabelecer essa política de ranqueamento, dessa loucura que a SEED tem, essa obsessão por resultados, independente se esse resultado, ele realmente exprime a condição pedagógica daquelas escolas.”(Entrevistado Membro do CEE/PR 1)⁴⁴.

Ao contrário do que diz o entrevistado Membro do CEE/PR, a SEED e a conselheira relatora do CEE, dizem que a proposta seguiu rigorosamente o que a Constituição Federal, juntamente com a LDB orientam, e conseqüentemente, possibilitam essa forma, ou seja, que é legal essa maneira de organizar as escolas.

⁴⁰ Minuta: PARANÁ, 2019.

⁴¹ Entrevista concedida a Thais R. C. Maas, via Google Meet, 06 de novembro de 2021.

⁴² Entrevista Concedida a Thais R.C. Maas, via Google Meet, 04 de Novembro de 2021.

⁴³ Anexo 1.

⁴⁴ Entrevista concedida a Thais R. C. Maas - via Google Meet, 09 de novembro de 2021.

“[...] você pode ter observado que temos toda a disposição legal, ali no começo na fundamentação teórica, mas vem lá desde a Constituição, LDB, Diretrizes Nacionais da Educação do Campo, a própria LDB ali no artigo que diz, se não me engano é o 23, que as escolas podem ser organizadas por ciclos, por série, por multissérie, a depender da realidade de cada escola, então é uma série de legislações. [...] a gente leva em consideração e temos como base, também, as nossas Diretrizes Estaduais aqui da Educação do Campo”. (Entrevistado Membro da SEED 1)⁴⁵.

“Eu fui buscar na LDB (deixa eu ver aonde que ela está aqui), é na Resolução do Conselho Nacional na Câmara de Educação Básica, onde ela estabelece as Diretrizes Complementares e as Normas e Princípios para o Desenvolvimento das Políticas de Atendimento da Educação Básica do Campo e diz assim: “o planejamento da Educação do Campo oferecida em escolas de comunidade multisseriadas ou não; ou quando nuclearização rural for considerada para os anos do Ensino Fundamental ou para o Ensino Médio ou Educação Profissional Técnica de Nível Médio e Integrado”, considerará o que? As distâncias de deslocamento, as condições das estradas e vias, o estado de conservação dos veículos utilizando sua idade, seu uso e melhor localização e as melhores possibilidades de trabalho pedagógico com padrão de qualidade. Eu fui me embasando nisso, certo? Daí, existe ainda o Decreto Presidencial, nessa mesma página, ali aonde eu fui buscando embasamento legal, ele diz o que: “no desenvolvimento e manutenção da política da Educação do Campo em seus sistemas de ensino, sempre que o cumprimento do direito da educação assim exigir os entes federados deverão assegurar”, o que? Daí, eu coloquei o inciso: organização e funcionamento de turma formada por alunos de diferentes idades e graus de conhecimento de uma mesma etapa de ensino, especialmente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Eu fui buscando na LDB, daí, eu fui pegando o Parecer 1011 do Conselho Estadual, eu fui pegando o Parecer 02/2018, que a gente procurou colocar alguns critérios sabe, que está na página 8 e, inclusive, está ratificando as Normas Gerais do nosso Conselho. E, assim, eu fui trabalhando. E ele diz o que, ainda: “que o poder nas esferas estadual e municipal devem estudar e implementar formas diferenciadas de gestão escolar, igualmente, também, recursos humanos e infraestruturas, formas inovadoras adequadas a legislação educacional e execução de projeto educacional, de modo a equacionar as condições de funcionamento das instituições em relação ao número de alunos matriculados”. Aqui fui eu buscando dentro das leis tá, por isso eu escrevi grifos nossos, certo? Então, se você for olhando ali, na sequência, eu coloquei todas as leis que tem embasamento legal dentro da Educação do Campo e, é claro, que eu não deixei de ver as Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná da Educação do Campo, certo? Nós temos a Resolução 4.783/2010, daí a gente foi analisando, analisamos a justificativa, através da Constituição Federal de 1988 e eu fui colocando os pareceres tanto do Conselho Nacional, que é o embasamento legal, quanto os nossos, que é do CEE. Eu diria assim, que o Parecer, se você dar uma olhada com mais precisão, certo, você vai verificar todo o embasamento legal. Nós não estamos infringindo normas quando estamos organizando as Escolas Multianos desta forma”. (Entrevistado membro do CEE/PR 2)⁴⁶.

⁴⁵ Entrevista concedida a Thais R. C. Maas - via Google Meet, 07 de dezembro de 2021

⁴⁶ Entrevista concedida a Thais R. C. Maas - via Google Meet, 07 de dezembro de 2021.

Ao serem solicitados para que definam a Proposta Multianos, os entrevistados alegaram a escassa falta de documentação disponível, que norteasse a implementação da mesma, o que se percebe, também ao buscar essa documentação para a pesquisa. Entretanto, para a SEED, a proposta traz todos os elementos necessários para a implementação e, o que mudaria, seria apenas a questão metodológica e a aprovação do CEE, que seria sua normatização, como mostra esta fala do técnico da SEED:

“Olha a proposta ela tá toda descrita no Parecer, ela já tá a disposição a proposta aprovada. A gente vai prestar relatórios pro Conselho anualmente pro Conselho avaliar, mas assim, a gente deu formação continuada a medida que a pandemia nos deixou. A escola multianos é Educação do Campo, a questão da metodologia ali dentro da sala é o que difere. Agora, documentação tá lá na vida legal da escola e também tá por meio do Parecer, é aquilo ali que a gente tem de documentação, não é nada de que outro documento é necessário pra que essa proposta possa acontecer. A aprovação do Conselho que a gente entende que é o que normatiza né, já está aí desde o ano passado”. (Entrevistado Técnico da SEED 1)⁴⁷.

Foi possível identificar, por meio das várias entrevistas realizadas que há impasses entre a questão de a proposta ferir ou não a legislação, uma vez que a LDB prevê diferentes formas de organização.

Alguns argumentos comuns entre os entrevistados que indicam o que falta na proposta, podem ser identificados: faltou esclarecer como se daria esta junção das turmas em relação ao desenvolvimento dos conteúdos e a falta de uma preparação tanto dos professores quanto da comunidade para essa mudança no processo de ensino. Além disso, que ela não propõe uma nova de forma de ensinar e nem o rompimento com o modelo seriado, trazendo por conta disso, um grande risco de que esta forma fragmente ainda mais os conteúdos, como mostram as falas dos membros da APEC e também da Refocar/Unioeste, em relação aos fundamentos da proposta e seu desenvolvimento na prática da escola:

“Então eu acho que ela tem todo um fundamento legal, digamos, ela considera os autores de uma perspectiva crítica como Vygotsky que vai propondo a questão das multi-idades, o desenvolvimento, aprendizagem ela se pauta na legislação, então ela tem um fundamento. Porém, no final ela não cumpre, no sentido pedagógico, esse pensar, ela usa todos os elementos pra justificar essa proposta, mas no final o modo como ela operou, acabou caindo numa, nada mais que a seriação, ela não rompeu a seriação. Então eu vejo que ela usa a legislação, ela vai lá na proposta

⁴⁷ Entrevista concedida a Thais R. C. Maas - via Google Meet, 07 de dezembro de 2021.

escrevendo e fazendo a discussão, mas, no final ela meio que abandona isso e propõe esse modelo fragmentado, então ela não dá conta”. (Entrevistado Pesquisador e Membro da APEC 2)⁴⁸.

“O Multianos transformou-se pelas mãos do estado numa multisseriação, então numa proposta muito precária, porque não houve uma identidade político pedagógica curricular do Multianos, não houve e, houve, sim, uma transposição de um modelo [...] multisseriado [...]”. (Entrevistado Pesquisador e Membro da REFOCAR)⁴⁹.

Os pesquisadores da universidade percebem na Proposta Multianos sérias lacunas, o que impede de defini-la e, também, compreendê-la.

“Olha é um vazio intencional, há um vazio, mas há um vazio intencional no qual se combinam diversas outras ações. Então a inexistência de um processo de formação dos professores, a inexistência de materiais didáticos específicos, a inexistência de uma orientação em relação a autonomia pedagógica das escolas do campo e Multianos em especial, uma falta de organização específica curricular, porque tem que organizar o currículo de uma forma diferente nas escolas Multianos, por quê? Porque, senão, se transforma em multisseriada. Isso se soma a um conjunto de políticas públicas que negam a Modalidade, tanto é que foi extinta, foi transposta no organograma da SEED, foi retirada a Educação do Campo”. (Entrevistado Pesquisador e Membro da REFOCAR)⁵⁰.

Ocorre que muitos pontos não são claros nem mesmo para os conselheiros do CEE. A proposta é tratada por uma das conselheiras como “experimento pedagógico”, outro membro do CEE afirma que a SEED não tem planejamento a longo prazo, nem uma concepção teórica clara de educação e que, o objetivo da educação seria apenas econômico e de ranqueamento, fragilizando cada vez mais o processo de ensino-aprendizagem.

“Assim, a proposta é recente, ela começou a ser pensada ao final de 2019, a gente já estava nessa discussão, por isso que eu falo de “experimento pedagógico”. Em 2020, o Parecer saiu, e deixa de ser “experimento pedagógico”, passa a ser uma Modalidade de Ensino. Então, como “experimento pedagógico” ela foi acontecendo pra ver se dava certo, e daí é que surge o Parecer Normativo que mostra os caminhos de como, realmente, deveria implementar os Multianos, essa é a trajetória”. (Entrevistado Membro do CEE/PR 1)⁵¹.

“O que tá acontecendo na SEED eu posso dizer pra você que não é um vazio só dentro da escola do campo, a SEED ela não tem uma proposta pedagógica, uma

⁴⁸ Entrevista concedida a Thais R. C. Maas - via Google Meet, 23 de novembro de 2021.

⁴⁹ Entrevista concedida a Thais R. C. Maas - via Google Meet, 23 de dezembro de 2021.

⁵⁰ Entrevista concedida a Thais R. C. Maas - via Google Meet, 23 de dezembro de 2021.

⁵¹ Entrevista concedida a Thais R. C. Maas - via Google Meet, 09 de novembro de 2021.

proposta pedagógica para a educação pública. Que é a educação pública que prima por exemplo pela gestão democrática, pelo acesso de qualidade, uma educação laica que humaniza, não. Qual é a proposta que a SEED tem hoje pra educação? Então lógico que se eu não tenho planejamento a médio e longo prazo eu não tenho também nem como dar suporte, fragiliza inclusive a própria organização das escolas porque não sabem na verdade como é que vão trabalhar com esses estudantes, porque não teve formação, porque não tem proposta pedagógica, porque não tem orientação e uma outra questão que parece pequena, mas é fundamental dentro desse processo é a alta rotatividade das pessoas da SEED. Então isso impacta e muito no processo educacional do estado do Paraná, porque cada vez que muda a coordenação muda a forma de ver a proposta, cada vez que muda a coordenação a gente começa do zero muitas vezes, a pessoa não tem o acumulado da discussão e isso tem acontecido.” (Entrevistado Membro CEE/PR 1)⁵².

A situação além de preocupante é desanimadora para os professores que sentem a falta do básico para seu trabalho: compreender o que e como ensinar, para poder fazê-lo, como mostra a fala desta professora universitária.

“Olha é preocupante, porque eu sou professora a trinta e quatro anos, então eu acredito que a base, o que me dá segurança de entrar numa sala de aula e trabalhar com meus alunos é a clareza de qual é a legislação que eu tô amparada, quais conteúdos que eu vou trabalhar, como é essa organização. Quer dizer clareza do caminho que eu tenho que fazer. Em relação aos Multianos isso não está claro, então o professor se vê perdido e eu digo que deve ser uma situação para os professores de desânimo”. (Entrevistado Pesquisador e Membro da APEC 1)⁵³.

Para os membros da APEC entrevistados, situações com esse grau de insegurança e falta de informação de como se daria esse processo, só agravaram ainda mais o processo de implementação da Proposta Multianos, pois, além de não se ter informações suficientes, a não ser uma Minuta (PARANÁ, 2019), logo em seguida, com a chegada da pandemia, esse processo parecia ter retroagido, pois não se encaixava mais no modelo de aulas organizadas pela SEED.

“Então eu acho que esse é um grande problema, porque além de ter sido uma proposta assim criada em laboratório, sem ter sido formulada, também veio contra essa proposta, ela foi infeliz no tempo que ela foi posta que, justamente, veio a pandemia. Então, o Estado, também, cometeu esses problemas, mas a situação foi agravada pela própria pandemia, então não dá só de querer culpar o Estado por não ter feito”. (Entrevistado Pesquisador e Membro da APEC 2)⁵⁴.

⁵² Entrevista concedida a Thais R. C. Maas - via Google Meet, 09 de novembro de 2021.

⁵³ Entrevista concedida a Thais R. C. Maas - via Google Meet, 10 de novembro de 2021.

⁵⁴ Entrevista concedida a Thais R. C. Maas - via Google Meet, 23 de novembro de 2021.

Algo sentido pelos pesquisadores das universidades públicas e pelos representantes da APEC que, de longa data são participantes e propositores no processo da Educação do Campo, foi de que a SEED, mesmo podendo contar com este apoio e assessoria, não buscou esta parceria na elaboração da Proposta Multianos. Há convicção de que essa parceria teria enriquecido a proposta, pois este dilema do esvaziamento das Escolas Públicas no/do Campo é um tema que vem sendo observado e analisado a anos.

Neste sentido, tem-se referências no âmbito da APEC, dos MSPdoC e suas organizações que poderiam enriquecer a Proposta Multianos, por exemplo, a proposta por Ciclos Formação Humana⁵⁵, nela se poderia contar com os professores Licenciados em Educação do Campo que poderiam valer-se da formação por área que receberam fortalecendo o desenvolvimento da Proposta Multianos, evitando tantos impasses na forma de desenvolver os conteúdos de duas séries, numa mesma turma.

“Então eu penso que eles também não buscaram aliados, eles não buscaram o conhecimento disponível. Nós formamos no Paraná as Licenciaturas por Área do Conhecimento, então seria o momento oportuno de ter aproveitado esse profissional pra atuar nessas escolas, porque bem ou mal, ele é um professor mais preparado porque ele teve formação por área, ele não ficou na disciplina. Então, a escola poderia ter assumido a ideia da área do conhecimento e aí, a Secretaria não soube aproveitar o material que ela tinha. Ou ter implementado ciclos, que ela podia ter se aliado ao Movimento Social, dizer: “não, o movimento social já tem uma experiência vamos adotar” e ter adotado ciclos”. (Entrevistado Pesquisador e Membro da APEC 2)⁵⁶.

É importante ressaltar que alguns pesquisadores de universidades públicas, por meio da Refocar/Unioeste, buscaram contato com a SEED, na época, oferecendo suporte para própria equipe e para as escolas onde seria implementada a forma multianos.

“Sempre são muitos elementos combinados, não dá pra dizer que é uma coisa só. Então eu penso que o Estado, assim, pensando a Secretaria, ela tem essa ideia de reduzir gastos, e o ponto principal, é reduzir gastos, é as escolas terem um custo. Então eles entram por essa perspectiva e arrumaram essa forma aí pra fazer esse modelo”. (Entrevistado Pesquisador e Membro da APEC 1)⁵⁷.

⁵⁵O Parecer CEE/CEB N.º 117/10, aprovado em 11/02/10, trata do pedido de implantação de Proposta Pedagógica do Ciclo de Formação Humana para o Ensino Fundamental e Médio, com acompanhamento de classes intermediárias na Escola Base das Escolas Itinerantes. (PARANÁ, 2010b).

⁵⁶ Entrevista concedida a Thais R. C. Maas - via Google Meet, 23 de novembro de 2021.

⁵⁷ Entrevista concedida a Thais R. C. Maas - via Google Meet, 23 de novembro de 2021.

“[...] às vezes a SEED faz escolhas mais políticas do que pedagógicas e isso claro tem uma demanda. Então assim, nós temos universidades que foi e se colocou não é novidade nenhuma, a gente levou proposições de formação e em nenhum momento isso onerava a SEED, mas ela não quis. Ninguém pediu pagamento, a gente só pediu autorização pra fazer formação, “olha vamos fazer, vamos pensar”, ou, não quer nessa proposta, nós estamos aqui dispostos a sentar com vocês e construir um plano de formação e etc. A SEED fez tudo por cima, sem conversar com ninguém. Então isso é uma escolha política, é uma escolha porque eu entendo que é o seguinte: muitas escolas estão fechando, então, as comunidades estavam se organizando, estavam se levantando, a partir do momento que eu apresento uma proposta pra não fechar, eu acalmo, mas eu destruo por dentro a manutenção dessas escolas” (Entrevistado Pesquisador e Membro da APEC 1)⁵⁸.

Essa postura não é apenas da APEC, dos MSPdoC e das organizações que a compõe, mesmo os técnicos do NRE reconhecem que a atual gestão da SEED não prioriza as especificidades das modalidades, como expõe a gestora de uma escola Multianos:

“A gente percebe que, infelizmente, a Secretaria da Educação não tem uma política voltada para as escolas do campo. Ela coloca assim, a preocupação da Secretaria da Educação num todo, não respeita a diversidade das nossas escolas. Então ela tá em busca de resultados, metas e as escolas todas são colocadas dentro do mesmo parâmetro”. (Entrevistado Gestor de Escola Multianos e Membro da Refocar 1)⁵⁹.

Tendo em vista esses elementos acredita-se que o objetivo principal da SEED foi implantar uma organização para evitar o fechamento de inúmeras escolas do campo, porém, com uma proposta que não muda a escola, apenas faz um ajuste para diminuir os custos, pois a forma de organizar o ensino leva à perda de conteúdo. Isso fere o direito conquistado pela Modalidade da Educação Básica do Campo (BRASIL, 2020b) e, mesmo com pesquisadores oferecendo suas contribuições, houve resistência por parte da SEED para rever a forma de tratar o ensino dos conteúdos. Esta situação leva a compreender que o objetivo final da SEED seria não correr o risco de fechar as escolas, por conta das questões legais mas, manter e enquadrá-las sem respeitar o direito destes sujeitos ao mesmo conteúdo do currículo oficial e à especificidade garantida pela Modalidade da Educação Básica do Campo.

⁵⁸ Entrevista concedida a Thais R. C. Maas - via Google Meet, 10 de novembro de 2021.

⁵⁹ Entrevista concedida a Thais R. C. Maas - via Google Meet, 27 de dezembro de 2021.

3.2 UMA PROPOSTA MULTIANOS PARA EVITAR RETROCEDER – A MATRIZ CURRICULAR CIRCULAR

Neste momento que muitas dúvidas e impasses permeavam as Escolas Multianos, na universidade, no âmbito da extensão que se dedica ao fortalecimento das escolas públicas no/do campo, uma junção de elementos leva a se produzir outra possibilidade para se tratar estas escolas que têm um número de alunos considerado baixo para continuarem funcionando e que no final de 2019, são transformadas em Escolas Multianos.

Cabe considerar, ao se tratar do contexto da produção desta outra possibilidade que isso se deu na Unioeste, campus de Francisco Beltrão, no âmbito do grupo de Pesquisa e Estudos em Educação, Formação Humana e Movimentos Sociais Populares (GEFHEMP), o qual coordena um Projeto de Extensão, desde 2015⁶⁰, em forma de rede: a Rede de Formação de Professores das Escolas Públicas no/do Campo (REFOCAR).⁶¹ Como parte de um projeto de extensão na universidade pública, a Refocar é criada com o objetivo de

Rearticular as escolas públicas do campo com base nas garantias legais da Educação do Campo e aprofundar o conhecimento dos professores, assim como a especificidade do trabalho docente nestas, criando conteúdo e forma à modalidade da Educação do Campo, ancorando-se em uma Rede de Educadores. (UNIOESTE, 2018, p. 7)

A Refocar busca desenvolver estudos e diálogos com as escolas públicas no/ do campo, a partir dos desafios que se colocam nesta região, sempre na busca da defesa de uma escola pública de qualidade que valorize as especificidades dos sujeitos.

“[...] eu penso que a Refocar ela se instituiu a partir das próprias contradições existentes na construção e na efetivação da Modalidade da Educação do Campo em nível geral, vamos falar assim e, de forma específica, aqui no Sudoeste do

⁶⁰ Este Projeto de Extensão é organizado pelo GEFHEMP, no âmbito da Pró-Reitoria de Extensão (PROEX) – Cascavel – PR, e se inicia a partir de uma iniciativa de escolas do campo. Realiza-se numa parceria entre a Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) – campus de Francisco Beltrão e o Núcleo Regional de Educação Francisco Beltrão (NRE), e propõe-se a atender a demanda das Escolas Públicas do Campo da rede estadual de ensino – anos finais do EF e Ensino Médio, desde 2015. A partir de 2017, assumiu um caráter permanente, com o título: “Fortalecimento das Escolas Públicas do Campo da Região Sudoeste do Paraná na perspectiva da Educação do Campo: Rearticulação da Escola do Campo e Rede de Educadores”.

⁶¹ Vide Nota 1.

Paraná. Porque as escolas perceberam e elas se viam com uma necessidade, com uma carência, com uma falta de ferramentas pedagógicas, de ferramentas curriculares de organização do trabalho pedagógico em direção a efetivação da modalidade da Educação do Campo. Porque, em 2010, foi instituída oficialmente a Modalidade e ainda permaneceu um distanciamento entre aquilo que preconizava a legislação, com aquilo que preconizava ou aquilo que existia diretamente, concretamente nas escolas. Então, essa percepção dos professores, das direções pedagógicas, das direções de algumas escolas, eles perceberam que havia necessidade de construir, de buscar algo que desse uma identidade à escola do campo, à Educação do Campo, naquela realidade específica que elas estavam enfrentando. E aí, pra que lado esses profissionais da educação, em que direção os professores, educadores, as educadoras pra onde elas olharam? Pra onde elas dirigiram o olhar? Elas se dirigiram para a Universidade, alguém percebeu que poderia ter na Universidade uma possibilidade de diálogo para concretizar a Modalidade da Educação Básica do Campo". (Entrevistado Pesquisador e Membro da REFOCAR – 1) ⁶².

No ano de 2018, havia acontecido o I ENEPUC⁶³, evento no qual se produziu um Manifesto (UNIOESTE, 2018), que listou compromissos e ações na perspectiva de fortalecer as escolas públicas no/ do campo que estavam sob risco de fechamento. Dentre as ações propostas uma delas foi a criação de um Grupo de Trabalho (GT ENEPUC)⁶⁴ com as escolas públicas no/do campo dos NREs da região Sudoeste e Oeste do Paraná⁶⁵. Destaca-se aqui, a quarta afirmação do Manifesto do I Enepuc:

É comum a compreensão de que o fechamento das escolas tem uma relação com o desenvolvimento e a vida das comunidades. Cabe, nesse sentido, a clareza de que ambas podem se comprometer a valorizar a história das comunidades e da escola que acolhe suas crianças e jovens, fortalecendo uma identidade comum, a fim de se alcançar a meta legal de que os alunos que ali vivem, também estudem nesta escola do campo. (I ENEPUC, 2018, p. 8).

Nos encontros deste GT ENEPUC, além de outros estudos e proposições, retomam-se os diálogos sobre os desafios encontrados pelas escolas, dentre elas, a realidade da forma multianos. No final do ano de 2019, as escolas atingidas pela Proposta Multianos nos anos finais do EF, vivenciam um misto de susto e desespero ao

⁶² Entrevista concedida a Thais R. C. Maas - via Google Meet, 23 de dezembro de 2021.

⁶³ Este foi um evento organizado no ano de 2018: I Encontro Nacional de Escolas Públicas do Campo (I ENEPUC) com objetivo de socializar, articular referências e experiências de processos em curso nas Escolas Públicas do Campo, visando sistematizar bases de conteúdo e forma à Modalidade da Educação Básica do Campo.

⁶⁴ O GT ENEPUC é um Grupo de Trabalho e pesquisa para pensar e produzir mudanças institucionais às escolas em risco de fechamento.

⁶⁵ Os NREs da região sudoeste do Paraná são Francisco Beltrão, Dois Vizinhos e Pato Branco e, participa também o NRE de Cascavel.

compreender como seria esta Escola Multianos, tendo em conta que a formação de professores realizada de forma aligeirada, deixara várias questões em aberto, principalmente em relação à Proposta Pedagógica Curricular (PPC).

Deste modo, ao participar do espaço do GT ENEPUC, analisaram-se as afirmações e as definições normatizadas pela SEED e, pensou-se em desenvolver uma proposta que apontasse possibilidades para garantir o direito dos estudantes aos conhecimentos definidos na legislação brasileira. Propôs-se, então, a reorganização dos conteúdos destas escolas, como uma alternativa possível para ser considerada, se o trabalho das escolas se desse de outra forma: com base na superação da linearidade e da hierarquia dos conteúdos por meio de uma Matriz Curricular Circular.

“[...] discutindo com as escolas, foi pensado uma proposta pra dar conta em primeiro lugar de todo o currículo, por meio de uma organização pedagógica responsável, um planejamento pedagógico de ensino-aprendizagem. Nós oficializamos, ao final de 2019, a entrega para a Secretaria, fizemos uma reunião especial com os prefeitos, com os Núcleos Regionais de Educação, com os chefes dos Núcleos, com deputados da região, aqui na Unioeste⁶⁶. Então, nós oficializamos a proposta, entregamos o documento e dissemos: “é necessário fazer uma proposta séria de Multianos e essa proposta é uma proposta curricular e que exige, pra isso, um processo intenso de formação dos professores, de acompanhamento das escolas, especificamente dar um acompanhamento muito próximo”, e nos colocamos à disposição dos Núcleos e da SEED, para dar essa formação, aqui no sudoeste do Paraná, nessas escolas”. (Entrevistado Pesquisador e Membro da REFOCAR – 1)⁶⁷.

Pelas falas é possível perceber que, já em 2019, houve uma movimentação em torno das consequências da proposta Multianos e, também, um esforço para compreender como se daria esta oferta e, quais saídas seriam possíveis, para que os estudantes não tivessem perdas em sua formação. *“Nós não tivemos, em nenhum momento, a ilusão de que a nossa proposta fosse a proposta implantada pelo governo do Estado, em momento nenhum isso.”* (Entrevistado Pesquisador e Membro da REFOCAR – 1)⁶⁸.

Segundo Ritter (2020), a implementação da proposta da SEED, da forma como estava posta na Minuta (PARANÁ, 2019), implicava em um reducionismo dos

⁶⁶ A presente reunião aconteceu na Unioeste em dezembro de 2019 com a presença de prefeitos, chefes dos NREs e deputados da região. Os assuntos tratados estão registrados no Documento de 07/03/2019. (ENEPUC, Proposta das Escolas do Campo para o não fechamento: Fortalecimento das Escolas do Campo com renucleação intracampo e Rearticulação das Instituições Escolares na Modalidade Educacional do Campo. Francisco Beltrão: Unioeste, 2019).

⁶⁷ Entrevista concedida a Thais R. C. Maas - via Google Meet, 23 de dezembro de 2021.

⁶⁸ Entrevista concedida a Thais R. C. Maas - via Google Meet, 23 de dezembro de 2021.

conteúdos contidos no CREP (PARANÁ, 2020), pois ela propunha guiar os estudos por “desafios” que já viriam indicados aos Multianos:

Os desafios são explicitados na Minuta (PARANÁ, 2019) como sendo “[...] situações problemas desafiadoras a serem respondidas pelos alunos a partir do conhecimento trabalhado em sala de aula [...]”, assim sendo os alunos realizam estes desafios de acordo com a turma a que pertencem. Deverão ser sequenciais e apresentados ao final destes para o coletivo escolar. (RITTER, 2020, p. 297).

Logo, esta forma de organizar o currículo, gera uma educação desigual aos sujeitos do campo, contrariando o que se tem posto na legislação federal e estadual que ampara o direito à educação dos povos do campo igual ou melhor que a educação que se tem no espaço urbano. (BRASIL, 2010a; BRASIL, 2002). Ritter aponta ainda que:

Os saberes precisam ser garantidos, se uma escola não socializa os saberes construídos, para que serve? Não dá para esvaziar o currículo, logo, precisa ser repensado de outra forma no multianos não podemos como dizemos, nivelar por baixo, e se reduzirmos os conteúdos do campo, então na cidade deveríamos fazer o mesmo. (RITTER, 2020, p. 307).

Ritter (2020) destaca que a minuta (PARANÁ, 2019) apresenta recortes da legislação da Educação do Campo, desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) até o Parecer Normativo do CEE e a justificativa trata essa readequação das escolas como avanço, tendo em vista:

[...] soluções pedagogicamente diferenciadas buscando manter as escolas de pequeno porte abertas, como também pensando sobre a funcionalidade e investimento necessários à sua manutenção: mas, sobretudo por acreditar-se em outras formas de promover a aprendizagem, em se organizar o currículo [...]. (PARANÁ, 2019, s/p).

Essa minuta (PARANÁ, 2019), não traz elementos claros de como essa organização curricular iria acontecer, a única coisa que se ressalta é que não seria multisseriada, porém, na prática, não se tem o amparo legal, nem institucional para a construção de um currículo diferenciado e que, ao mesmo tempo, respeite as especificidades consideradas fundamentais na Educação do Campo.

Não está claro aos professores: como distribuir os conteúdos dos anos, dentro dos desafios e de forma anual quando temos as turmas juntas? Historicamente, a Educação do Campo tem sido lida, especialmente, pelas comunidades em seu entorno, como sendo de baixa qualidade, que não trabalha os mesmos conteúdos da zona urbana [...] (RITTER, 2020, p. 302).

Nesse sentido, a escola pública no/do campo deve assegurar a apropriação dos conhecimentos científicos historicamente sistematizados.

“Na verdade, a gente tentou e aquilo foi uma proposição da Unioeste/Refocar mesmo porque havia essa demanda, os professores estavam em sala de aula completamente perdidos, desesperados. Então, enquanto universidade a gente sentou e pensou um encaminhamento, nós não rompemos. Qual é a grande diferença entre a proposta da SEED e o que a Unioeste/Refocar propôs? A grade curricular. Porque a gente não rompeu com as diretrizes, a gente não rompeu com os eixos que eles propuseram, nós não rompemos com o currículo do Estado, nós apenas o organizamos de uma maneira (considerando) que o professor, de certa maneira, mesmo que ele não concordasse, teria que trabalhar com uma turma única. Uma única avaliação, um único trabalho, um único conteúdo, então nessa ideia de você ver como um grupo de alunos único e não duas turmas. [...] então nós, eu e a professora Cecília, estivemos lá, levamos por escrito, mas a SEED não teve essa abertura pra romper com a seriação.” (Entrevistado Pesquisador e Membro da APEC 1)⁶⁹.

Segundo Ritter (2020, p. 299), “precisamos organizar a escola do campo de maneira que esta respeite o ser criança, o ser adolescente/jovem no e do campo e, neste aspecto as falhas são enormes”. Nesse sentido, esses vazios trouxeram muitas dúvidas e angústias para a base que está na escola como gestores e professores, que alegam não ter chegado até eles informações básicas e que, nos primeiros meses de aula, foram fazendo cada um de uma forma, causando insegurança no seu trabalho.

“[...] há um vazio, há um distanciamento. Por quê? Porque nós também, na Refocar foi elaborada uma proposta didático-curricular-pedagógica pra funcionar os Multianos: são conteúdos circulares, o 6º e o 7º ano junto, o 8º e o 9º ano junto, fazer de forma circular. Então temos toda uma proposta pedagógica pra dar conta desse desafio de organização dos Multianos, o que seria uma proposta excelente, baseada na teoria da aprendizagem de Vygotsky, organizar os conteúdos de forma circular. Inclusive, nós temos essa proposta de Multianos elaborada a partir da Unioeste/Refocar, a partir das pessoas que entendem dessa organização pedagógica. Entretanto, o governo com a política pública, transformou essa proposta de Multianos, que poderia potencializar um processo de ensino-aprendizagem significativo pros estudantes e, ao mesmo tempo, pra permanência das escolas públicas no/do campo com diminuição de custos e uma reformulação

⁶⁹ Entrevista concedida a Thais R. C. Maas - via Google Meet, 10 de novembro de 2021.

didático curricular, transformou os chamados Multianos em multisseriadas. O Multianos é só o nome de Multianos”. (Entrevistado Pesquisador e Membro da REFOCAR1)⁷⁰.

É inegável a necessidade de se repensar um currículo para estas escolas públicas no/do campo com poucos alunos, pois o que se tem em comum a esta proposta é a defesa do não fechamento destas escolas, em um momento que a resistência das mesmas se faz necessária, pois, temos uma conjuntura pró-fechamento de escolas públicas no/do campo.

A Proposta Multianos deveria ser usada como uma política de fortalecimento e não de fechamento como aponta RITTER (2020, p. 301): “O que proponho é que capitalizemos esta política de precariedade e fechamento, em uma política de fortalecimento.” Assim, a linha tênue entre o fechamento e a implementação do Multianos, não nos traz muitas possibilidades a não ser o apoio desta proposta, para evitar o fechamento de inúmeras escolas.

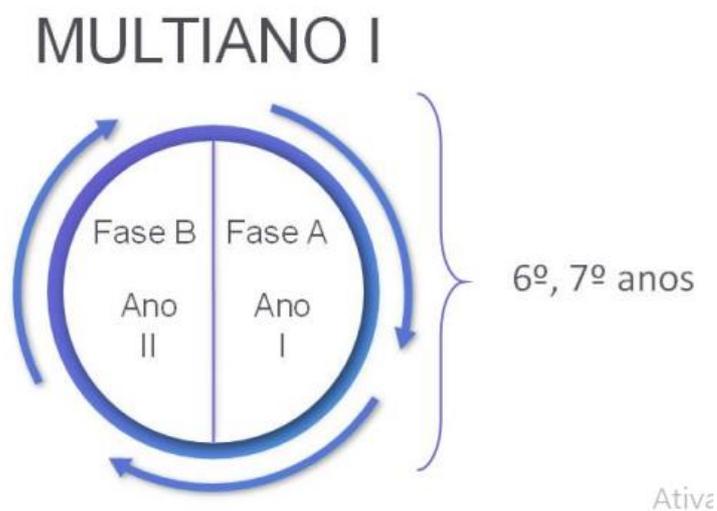
Porém, é necessário considerar o que se tem de melhor, na forma que está sendo implementada a proposta da SEED, distanciar os Multianos do modelo multisseriado e, repensar formas diferenciadas de organização dos conteúdos, que possibilitem aos sujeitos a apropriação do conhecimento escolar.

No Paraná é adotado o referencial curricular do Paraná, no qual se sistematizam os conteúdos que devem ser ensinados, distribuídos em trimestres e, quem sabe, esta seja uma das maiores fragilidades de tal proposta, pois não está especificado como organizar os conteúdos quando duas turmas com séries diferentes estão juntas (RITTER, 2020). Deste modo, surgem inúmeros questionamentos em relação ao tempo/conteúdo. Para Ritter (2020), temos a possibilidade de reorganizar estes conteúdos a partir do “rompimento da hierarquia”, para que não se reproduza a prática de multisseriada, onde o professor trabalha dois conteúdos diferentes, um para cada turma, ainda que estejam na mesma sala e na mesma Fase.

Seguindo esta linha de raciocínio, Ritter (2020) apresenta a organização da Matriz Curricular forma de circular, sem a hierarquização de conteúdos, mantendo as mesmas Fases da Proposta da SEED, mas circulando entre dois anos para as turmas de Multianos I e II, como o infográfico demonstra:

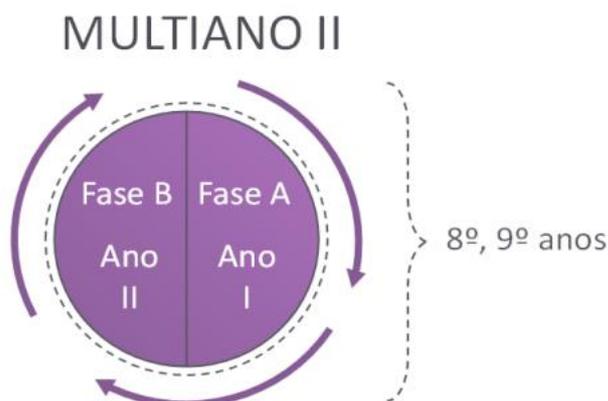
⁷⁰ Entrevista concedida a Thais R. C. Maas - via Google Meet, 23 de dezembro de 2021.

Figura 8- Infográfico Multianos



Fase I. Fonte: RITTER, 2020, p. 303.

Figura 9- Infográfico Multianos



Fase II. Fonte: RITTER, 2020, p. 303.

No Multianos I, no primeiro ano, seria ensinado o conteúdo programático do 7º ano e, no segundo ano, o conteúdo programático do 6º ano. Assim, ao final dos dois anos, teriam estudado os conteúdos determinados para estas séries, como explica a autora:

Ao final do ano, a parte do grupo de acordo com a matrícula/faixa etária avança, quando lograr êxito, e um novo grupo entra. Lembrando que quem entra permanece dois anos no Multianos, isto é, exemplificando: alunos advindos do 5º ano em 2019, que na lógica seriada estariam no 6º ano, permanecerão 2 anos no Multiano I, irão aprender em 2020 os saberes equivalentes ao 7º ano do curso seriado, junto com os que advieram do 7º ano, também de 2020. Em 2021, o

grupo avança, chega o novo grupo, e todos irão ver o conteúdo do que equivale ao 6º ano. Já em 2022, retornamos ao início do ciclo novamente: Fase A e no ano seguinte Fase B. (RITTER, 2020, p. 303-304).

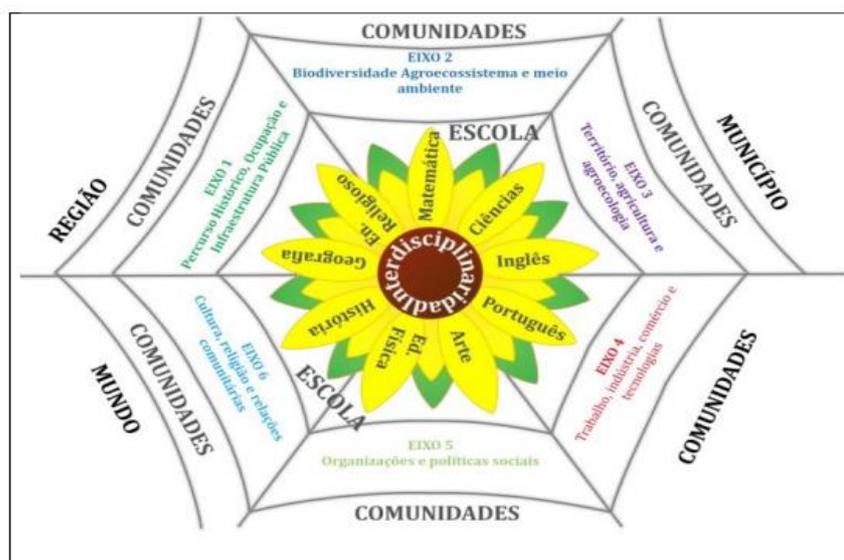
Dessa forma, os conteúdos seriam organizados em um único plano, independente da disciplina ministrada, do professor e, não seriam repetidos, proporcionando aos alunos com temporalidade diferentes, a experiência de troca de conhecimentos e, também, a possibilidade constante de retomada de conteúdos.

Outro fator importante e, também apresentado pela autora (RITTER, 2020), são as particularidades de conteúdos e metodologias que a Modalidade da Educação Básica do Campo necessita, pois, “compreendemos que entre a educação urbana e a Educação do Campo, a grande diferença deva estar no ponto de partida: a realidade do aluno e as metodologias, mas o saber é universal, este não pode ter distinção, diferenciação entre campo e cidade.” (RITTER, 2020, p. 304).

Assim, os planejamentos dos professores devem contemplar estas especificidades da realidade dos sujeitos que ali estão inseridos, a interdisciplinaridade e os eixos temáticos são formas de contemplar estas especificidades. Estas relações são demonstradas no diagrama produzido a partir dos Eixos Temáticos das Diretrizes da Educação do Campo do Paraná (PARANÁ, 2006), no processo de acompanhamento às escolas parte do Projeto de Extensão da REfocar/Unioeste⁷¹ e que, no decorrer do trabalho, foram sendo ampliados com base nas produções da Articulação de Educação do Campo da Região Sul, chegando a esta elaboração que visibiliza a relação entre disciplinas e eixos formativos das Escolas Públicas no/do Campo. (BONAMIGO; GHEDINI; RITTER, 2020).

⁷¹ Vide nota 10.

Figura 10- Diagrama de relação de disciplinas e Eixos Formativos



Fonte: (BONAMIGO; GHEDINI; RITTER, 2020, p. 59).

É importante salientar que, como em qualquer outra sala de aula, o professor terá alunos que apresentam desníveis no conhecimento, e segundo Ritter (2020), será possível tratá-los em níveis, denominados como: Introdução, Elaboração e Fixação/Desafio. Esses níveis serão utilizados para a apresentação dos conteúdos e também no processo avaliativo, como sugere Ritter (2020):

Na Introdução são atividades mais simples para que o aluno compreenda o que está sendo explicado e partem da sua realidade, na Fixação as atividades objetivam que o aluno memorize, elabore o que aprendeu e vislumbre sua mediação com a realidade e na Reelaboração ou Desafio, as atividades almejam que ele consiga demonstrar as conexões, estabeleça relações e inter-relações entre os saberes e seu universo, assim como com outras disciplinas e outros conteúdos. Os mesmos níveis presentes nas atividades estarão presentes nas avaliações, assim o professor poderá avaliar em que nível cada aluno está. (RITTER, 2020, p. 305).

A proposta ainda salienta que a metodologia deve levar em conta mediações da cultura e linguagem que unifique saberes, pois terá alunos em diferentes ciclos assim rompendo com o modelo arcaico da seriação, esta metodologia facilitaria ainda o processo de inserção de conteúdos que contemplassem as especificidades da Modalidade. Assim, mesmo com as limitações da proposta da SEED, é possível melhorar a Proposta Multianos, como forma de proteger as escolas públicas no/do

campo que são palco de histórias de vida, conhecimentos, lutas e espaço de direito (RITTER, 2020).

3.3 O DESAFIO DE RECRIAR COM A FORMA MULTIANOS: A ESCOLA ESTADUAL DO CAMPO JOSÉ DE ANCHIETA – ANOS FINAIS DO EF

A Escola Estadual do Campo José de Anchieta - Ensino Fundamental encontra-se localizada no distrito de Nova Lurdes, município de São João/PR, e pertence ao NRE de Pato Branco/PR. Atualmente têm 54 alunos matriculados e funciona no modelo seriado, porém, foi uma das escolas que, ao final de 2019, recebeu a notícia que se tornaria Multianos, a partir do ano de 2020.

Ao receber está notícia, a equipe gestora, juntamente com professores e funcionários informaram às famílias que, a partir do ano de 2020, funcionariam de uma nova forma caracterizada pela SEED como multianos. Preocupados, muitas pensaram em mudar os alunos de escola, mas, os professores se comprometeram, naquele momento, em realizar o trabalho de uma forma que o prejuízo na aprendizagem fosse o mínimo possível. Nesse contexto, a equipe gestora, juntamente com os professores, conhecem a forma de organização dos conteúdos da proposta desenvolvida pela Unioeste/Refocar, e optaram por aderir. A diretora informou a equipe do NRE de Pato Branco/PR que o trabalho pedagógico, a partir daquela data se organizaria daquela forma, o que foi aceito, em carácter experimental; assim a escola passou a trabalhar com os conteúdos organizados pela Matriz Curricular Circular, tal como se sugere na proposta da Unioeste/Refocar.

Relata-se, neste ponto, como se deu este processo e quais foram os resultados, após a decisão de aderir a um trabalho pedagógico com a Matriz Curricular Circular.

Quando foi anunciada pela SEED, a forma de trabalho com os Multianos, o grupo de professores tinha poucas informações sobre como se daria esta forma de trabalho, tendo apenas a certeza de que, a partir daquele momento, as quatro turmas dos anos finais do EF, estariam funcionando em duas turmas Fase I (6º e 7º anos) e Fase II (8º e 9º anos).

“A gente foi surpreendida quando a nossa escola foi informada que nós seríamos uma escola Multianos. Isso aconteceu numa reunião de diretores, no final de 2019, e eu, enquanto diretora, fui convocada, juntamente com diretoras de outras

escolas, do Núcleo de Pato Branco e, simplesmente, o chefe do Núcleo na época, só passou essa informação. Mas, a gente não sabia exatamente nada, como seria, somente isso, que as turmas ficariam juntas na mesma sala e aí, que a gente deveria comunicar os pais. Nós, naquele momento, decidimos enquanto equipe de escola, que não iríamos comunicar os pais. E só fizemos esse comunicado no início do ano de 2020, quando começou realmente as aulas, numa reunião que nós sempre fazíamos no início do ano letivo. Explicamos o nosso entendimento para os pais: de que os alunos do 6º e do 7º ano estariam na mesma sala e que o 8º ano estaria sozinho, porque até então nós não tínhamos 9º ano, naquele ano letivo. E que, se os pais acreditavam no nosso trabalho de educadores, que nós iríamos fazer o melhor trabalho possível, dentro das condições que nós tínhamos. E, encaramos o trabalho com a cara e a coragem” (Entrevistado Gestor da Escola Multianos e Membro da REFOCAR 2)⁷².

E, apesar da insegurança e de se ter uma forte resistência da parte dos docentes e da comunidade, iniciou-se o ano letivo em 2020 com a organização da forma multianos.

“O nosso medo era dizer pros pais, [...] nós tínhamos muito medo, eu, como mãe, de repente eu iria chegar aqui e dizer: “não, eu vou tirar a minha daqui”. A gente tinha muito medo disso. (mas) [...] eles acreditaram mesmo [...], a dona Mara vendeu a proposta bem vendida, mas não houve [...] ninguém que viesse colocar sobre como as coisas seriam exatamente”. (Entrevistada Professora 1 - Escola Estadual do Campo José de Anchieta).

Logo no início do ano houve na Semana Pedagógica ofertada pela SEED, realizou-se na cidade de Francisco Beltrão/PR, um momento de formação específica para os professores e gestores que atuavam nas escolas com esta forma de organização. Esta formação, segundo a visão dos participantes e como o relato abaixo expõe, não trouxe elementos suficientes sobre como deveria ser desenvolvido o trabalho com os conteúdos em sala de aula, deixando os professores, ainda, com muitas dúvidas de como iriam adequar suas aulas a esta nova organização.

“No primeiro momento nós fomos surpreendidos e destruídos com a informação e, depois fomos convidados pela Secretaria Estadual pra irmos a Beltrão. Fomos num encontro de dois dias, se não me engano, esperançosos, motivados. Solicitaram materiais, então fomos pra lá assim, abertos, ávidos e, de repente, chegamos lá! Eu diria que foi uma das maiores decepções minhas com formação, porque aqui estávamos já no processo com tentativas, com erros e acertos e, eu lembro muito, assim, de professores que davam duas aulas e aquilo me deixou apavorada: que seria não Multianos, seria outra coisa!” (Entrevistada Professora 2 - Escola Estadual do Campo José de Anchieta)

⁷² Entrevista concedida a Thais R. C. Maas - via Google Google Meet, 23 de dezembro de 2021.

“Eu lembro o que a gente fez em Ciências, mas depois cada sala foi dividida por disciplinas. A nossa, ela chegou e falou assim: “façam planos de aula”. Tá que conteúdo a gente tem que fazer? Não sei. Daí, nós, conversando ali, chegamos à conclusão, entre os professores, que a primeira coisa era pegar o CREP do 6º e 7º anos, e do 8º e 9º anos, e ver quais conteúdos “batiam” pra gente conseguir “juntar”. Então, a nossa formação, depois que a gente vai pro individual de cada disciplina, foi nós acharmos conteúdos relacionados entre 6º e 7º anos e entre 8º e 9º anos. Essa foi a nossa formação! Mas, foi a gente que sugeriu pra tutora que fosse assim. Ela não sabia nos dar informações!” (Entrevistada Professora 3 - Escola Estadual do Campo José de Anchieta).

Após esta formação, chegando na escola ainda sem nenhuma normativa ou orientação mais detalhada de como deveria acontecer a organização dos conteúdos e as aulas de cada Fase, os professores relatam que o desafio maior era organizar os conteúdos para duas turmas juntas e ainda trabalhar as especificidades que a Modalidade da Educação Básica do Campo exige, sem nenhuma orientação específica por parte da SEED. Deste modo, os professores seguiam buscando formas de organizar da melhor forma estes conteúdos, para que os alunos não tivessem sua aprendizagem prejudicada.

“O meu maior desafio foi pensar o que eu ia fazer com tanto conteúdo, porque eu tinha que trabalhar o conteúdo do 6º e do 7º ano na mesma carga horária. Eu acho que esse foi o meu maior desafio, assim: pra onde eu caminho agora? Pensar o currículo mesmo, ali. Como encaixar os conteúdos de séries diferentes, em matemática [...], tudo isso num único um ano... a gente só tem um ano.” (Entrevistada Professora 2 - Escola Estadual do Campo José de Anchieta).

“[...] o maior desafio foi aliar também essa questão da BNCC e do CREP, voltado pra Escola do Campo que era a nossa realidade. Então, foi uma junção pesada no início, porque até então, a gente não sabia, era tudo abstrato, aí a gente foi no instinto um pouco até começar. Tivemos uma reunião bem bacana e montamos um projeto com todas as disciplinas. Por exemplo, Inglês, tendo em vista o Multianos Fase 1, foi trabalhado bastante o vocabulário e voltado aos gêneros que trabalhamos [...] receitas, questões assim, relacionadas à realidade deles. Multianos Fase 2, fomos pra questão que eles usam os pesticidas, a gente sempre trabalhou multidisciplinarmente [...]. (Entrevistada Professora 4 - Escola Estadual do Campo José de Anchieta)

“Em Português, eu pensava: “eu não preciso disso em Português”, a aula pode fluir diferente. A diretora sempre deu essa autonomia de “vamos construir possibilidades”, aí no começo, eu até fiz algumas experiências no sentido de então, uma aula pro 6º, eu encaminho, direciono eles (que eram poucos alunos e bastante ambiente físico), eu direciono lá e cá, mas aquilo não fluía, então nós tínhamos que trabalhar os dois conteúdos das duas séries, dos dois anos, no caso, dentro da sala. Meu Deus! Eu acho importante destacar, foi bem difícil pra produção de texto, foi bem difícil porque eu tinha aluno vindo do 5º ano e tinha alunos numa

caminhada, então, esse aspecto de conteúdo de Língua Portuguesa foi muito complexo [...]”(Entrevistada Professora 2 - Escola Estadual do Campo José de Anchieta).

Neste contexto, os professores decidiram buscar outras possibilidades. Naquele momento percebeu-se que não havia outra saída, a não ser “desenrolar os nós” que a proposta trazia.

“A diretora deve lembrar, a gente voltou assim, tipo: vamos ignorar e vamos buscar outras possibilidades. Então esse espanto, esse medo e a coragem de não fazer o que a SEED queria e buscar construir alternativas, esse foi o começo pra mim”. (Entrevistada Professora 1 - Escola Estadual do Campo José de Anchieta)

“Voltamos pra escola muito inseguras, porém surgiu no fundo desse desespero todo surgiu o convite pra irmos no encontro lá na Unioeste [...]. Aí eu falei assim: “eu vou”. Os professores não tinham como ir, realmente, porque nós estávamos em sala de aula, inclusive a pedagoga também, por causa do horário, ela tinha outra escola pra atender e eu fui sozinha. [...] ouvindo a proposta de como trabalhar os conteúdos [...] eu cheguei na escola outro dia, nos reunimos com os professores e apresentei a proposta [...]”(Entrevistado Gestor da Escola Multianos e Membro da REFOCAR 2)⁷³.

Como a equipe gestora da escola havia participado do encontro em 2019⁷⁴, no espaço do GT ENEPUC com a Unioeste/Refocar, quando se pensaram, com estudos e diálogos, sobre possíveis formas para auxiliar as escolas na busca por respostas para as contradições da Proposta Multianos, já havia esta noção de que poder-se-ia ter outra forma de tratar os conteúdos.

No ano de 2020, o documento organizado em 2019 foi retomado e, uma das questões melhoradas foi sobre as Escolas Multianos, num trabalho do qual participaram diversas escolas da região com o objetivo de compartilhar os desafios encontrados e apresentar a proposta desenvolvida no âmbito da REFOCAR, no espaço de tempo decorrente de novembro de 2019 a março de 2020⁷⁵. A diretora da escola, que havia participado dos encontros da Unioeste/Refocar, viu ali uma possibilidade para

⁷³ Entrevista concedida a Thais R. C. Maas - via Google Meet, 23 de dezembro de 2021.

⁷⁴ A presente reunião aconteceu na Unioeste em Dezembro de 2019 com a presença de prefeitos, chefes dos NREs e deputados da região. Os assuntos tratados estão registrados no documento de 07/03/2019. ENEPUC, Proposta das Escolas do Campo para o não fechamento: Fortalecimento das Escolas do Campo com renucleação intracampo e Rearticulação das Instituições Escolares na Modalidade Educacional do Campo. Francisco Beltrão: Unioeste, 2019

⁷⁵ ENEPUC, Proposta das Escolas do Campo para o não fechamento: Fortalecimento das Escolas do Campo com renucleação intracampo e Rearticulação das Instituições Escolares na Modalidade Educacional do Campo. Francisco Beltrão: Unioeste, 2019.

desenvolver os conteúdos e organizar as aulas pela proposta da Matriz Curricular Circular. Outro fator que fez com que se definisse por implementar esta proposta foi a resistência de alguns professores em assumir sua carga horária de aulas na escola. Eles alegavam não ter formação e preparo para trabalhar neste formato. Isso fez com que mais professores temporários contratados pelo PSS assumissem as aulas, aumentando a rotatividade que já vinha acontecendo.

“[...] as pessoas escolheram não pegar aula aqui, olha, isso é interessante, escolheram: “não! Não quero aula lá.” Professores ótimos, [...] não quiseram as aulas, porque era Multianos” (Entrevistada Professora 1 - Escola Estadual do Campo José de Anchieta)

Na fala abaixo, a proposta que a gestora cita é a proposta da Matriz Curricular Circular e que consiste, basicamente, em organizar os conteúdos por fase onde, no decorrer dos dois anos os alunos conseguem estudar todo o conteúdo proposto para as duas séries, como acontece na forma seriada, mas de forma circular e não linear (RITTER, 2020, p. 303).

“A professora Janete apresentou como tinha que trabalhar a proposta [...]então, seguindo todo o procedimento [...] fiz a explicação que eu havia recebido aos professores e amenizou aquela angústia que nós estávamos tendo. Parece, assim, que aliviou muito, e os professores se sentiram seguros e começamos o trabalho.” [...]”(Entrevistado Gestor da Escola Multianos e Membro da REFOCAR 2)⁷⁶.

Este período foi marcado por muito trabalho coletivo, pois além de os professores mudarem a dinâmica de apresentação de conteúdos, precisavam manter os conteúdos sincronizados com os eixos da Educação no Campo das DCEs (PARANÁ, 2006), prática esta já desenvolvida pela escola. Realizavam-se reuniões frequentemente para alinhar o trabalho em todas as disciplinas.

“A diretora convocava a gente para reuniões, ela pedia pra gente já ir com ideias, já se programar, cada uma já tentar buscar os conteúdos que seriam prioridade naquele momento para socializar com o grupo”. (Entrevistada: Professora 1 – Escola Estadual do Campo José de Anchieta).

Disponibilizava-se um drive que continha os conteúdos já organizados para as aulas e os eixos que seriam trabalhados no período estabelecido.

⁷⁶ Entrevista concedida a Thais R. C. Maas - via Google Meet, 23 de dezembro de 2021.

“A diretora fazia as reuniões e criava o doc compartilhado (fui até eu que ensinei o que é um documento compartilhado - eu aprendi com os alunos), aí criávamos os documentos e cada uma entrava lá e editava” (Entrevistada: Professora 4 – Escola Estadual do Campo José de Anchieta).

“Eu trabalhava a minha disciplina pegando aquele planejamento que veio da UNIOESTE, aquela nova reorganização ajudou muito, a gente conseguiu mais muitas coisas, fizemos, por exemplo, um momento junino interdisciplinar. O foco era na Escola do Campo, nós tínhamos conseguido muitas coisas, mas com a chegada da Pandemia isto foi interrompido.” (Entrevistada: Professora 1 – Escola Estadual do Campo José de Anchieta).

Os professores externaram a preocupação que tinham de os alunos não se apropriarem dos conteúdos por estarem organizados em duas turmas juntas, pois vinham acostumados com a hierarquia de conteúdos e essa dinâmica de explorar os conteúdos de uma turma, após a outra quebraria esta hierarquia tão enraizada no interior das salas de aulas e dos currículos, porém se surpreenderam com os resultados.

“Eles aprendem! Eu tinha medo porque eu sou da Matemática, eu fui a que mais entrei em pânico porque, assim, quando é na matemática, nós temos essa pré-sequência. Não foi fácil, mas eu percebi que o 6º ano tendo conteúdo do 7º eu, lá no meu quadrinho, quando foi o Google Meet ou mesmo aqui na sala, eles foram entendendo [...] claro que a gente teve que buscar a base, voltar sempre na base pra eles e tal mas foi, foi e fluiu. Conseguiram entender, se uniram e se ajudavam.” (Entrevistada: Professora 3 – Escola Estadual do Campo José de Anchieta).

Cabe lembrar que no contexto da Pandemia do COVID 19, causada pelo vírus SARS-CoV-2 quando, no primeiro momento, os alunos deveriam acompanhar as aulas com a televisão ou pela plataforma criada pelo governo do Paraná denominada “Aula Paraná”, as Escolas que iniciaram o ano como Multianos retornaram para o modelo seriado e, cada aluno acompanhou os conteúdos de acordo com sua série de matrícula.

“[...] nós entramos na Pandemia e daí, no primeiro momento, nós ficamos muito desamparados, a gente não sabia o que era, porque o governo ofereceu a aula na televisão que nós não tínhamos acesso, depois aula no Youtube que, também, os nossos alunos não tinham”. (Entrevistada: Professora 4 – Escola Estadual do Campo José de Anchieta).

Uma iniciativa importante para o contexto do trabalho com esta forma diferenciada de tratar os conteúdos, foi que a escola, por conhecer as particularidades da

organização Multianos e das comunidades onde está inserida, ainda que se estivesse no período pandêmico, optou logo no início por realizar as aulas via Google Meet. Segundo as professoras, com esta plataforma seria mais fácil dar continuidade à forma de organização dos conteúdos como vinham fazendo no presencial ou seja, mantendo-se a Matriz Curricular Circular (considerando-se que as outras escolas Multianos, conforme a plataforma “Aula Paraná” voltaram para o modelo seriado).

“[...] nós fomos uma das primeiras escolas que começamos com aulas no Google Meet, tanto que a gente nem sabia como que era, não tinha aquelas exigências ainda de aulas no Google Meet, como teve em 2021, aquela cobrança. [...] nós combinamos que começaríamos a aula, no caso a frequência da nossa aula, às 7h20min, mas no Google Meet, começava 8h com os alunos. Os nossos professores davam aula até 11h20min, que é o horário normal. Assim, claro que o resultado, a gente sabe que não foi aquelas coisas mas, a gente deu aula, trabalhou os conteúdos mesmo, assim como foram as exigências de 2021, nós já trabalhamos em 2020. Nossa escola mesmo com 20 e poucos alunos, nós tínhamos nas aulas do Google Meet, e nós éramos a nível de Núcleo, a escola que tinha o maior índice de trabalho online.” (Entrevistada: Professora 1 – Escola Estadual do Campo José de Anchieta).

“Eu acho importante dizer por que a nossa escola tomou essa decisão. Já estávamos nessa “modernidade” Multianos então, nós pensamos que seria bom, tinha um diferencial porque, a Escola do Campo tem que ter um diferencial.” (Entrevistada: Professora 3 – Escola Estadual do Campo José de Anchieta).

Após o retorno presencial das aulas, a SEED ainda buscou oferecer novas formações aos docentes das Escolas Multianos, uma delas foi a parceria com o Programa Escola da Terra, na qual se apresentavam os planos de aula organizados pelas sequências didáticas. A vivência dos professores entrevistados que participaram da formação, foi de que ela não trazia elementos práticos para aplicar na sala de aula e as dúvidas sobre como deveriam ser organizados os conteúdos persistiam.

“[...] a gente começou, mas aí eram todas as disciplinas juntas e nós éramos de vários Núcleos participando [...]e as técnicas da SEED, tinham planos de aula prontos, de algumas disciplinas, mas, assim, um tanto quanto [...] como eu posso dizer, um tanto quanto fora do contexto.” (Entrevistada: Professora 4 – Escola Estadual do Campo José de Anchieta).

Segundo os relatos dos professores entrevistados, nos momentos de formação organizados pela SEED, em conjunto com o Programa Escola da Terra, os professores, que estavam realizando o trabalho com a a Matriz Curricular Circular, juntamente com

a diretora, tentaram compartilhar como vinham organizando os conteúdos com a proposta da Refocar/Unioeste. Salientaram, também, como a proposta vinha atendo às expectativas e contribuindo para que se conseguisse dar sequência ao aprendizado dos estudantes. Porém, a socialização dessas experiências não foi bem recebida naquele momento, por quem estava coordenando o encontro de formação do Programa Escola da Terra. Diante desta situação, as professoras participantes optaram por não mais compartilhar o que vinham realizando na escola com esta outra forma de organizar os conteúdos.

Outro fator destacado pelos professores entrevistados, participantes da formação do Programa Escola da Terra, é que a formação não trazia planos de aula estruturados para todas as disciplinas. Deste modo, eram os professores cursistas que estavam naquele processo que produziam o material que, posteriormente, serviria de modelo para todos os professores das Escolas Multianos do estado.

“Nós avaliamos que, como não estávamos seguindo a proposta da SEED, pra nós não estava batendo, porque nós estávamos seguindo o currículo circular, e a gente meio que “bateu de frente”, nos enfrentamos. Não me lembro o nome da técnica, porque a gente tentou colocar que nós estávamos seguindo a proposta que a Unioeste tinha apresentado. Ela foi até um tanto quanto indelicada assim, colocou que não era essa a proposta [...]acabei, depois, nem mais expondo, acabei deixando só eles mesmo falando [...] ela apresentou alguns modelos, [...] de Língua Portuguesa, a gente perguntou das outras disciplinas, eles não tinham planos de aula pra apresentar pra nós, pois estavam ainda em construção.” (Entrevistada: Professora 1 – Escola Estadual do Campo José de Anchieta).

Devido à dificuldade dos professores em relatar como vinham trabalhando, por não encontrarem abertura e aceitação, a professora relata seu entendimento:

“[...] um multisseriado, eu entendi que a gente tinha que fazer isso e ponto. A minha colega tentou colocar que a gente estava conseguindo trabalhar e fazer um bom trabalho, nesse formato que a gente conseguiu através da Refocar/Unioeste, que era uma luz, que graças a Deus veio pra nós e a gente conseguiu. Mas não teve... foi um corte grande ali, foi bem constrangedor assim, a forma como ela se colocou e tal, mas não tinha abertura pra nós, ali, não”. (Entrevistada: Professora 1 – Escola Estadual do Campo José de Anchieta).

Em relação ao registro no Livro de Registro Online (LRCO), relata-se que registravam da mesma maneira que vinham trabalhando, ou seja, com a organização de conteúdos da proposta da Unioeste/Refocar, e que não veio da SEED uma orientação

específica de como registrar o conteúdo das aulas então, optaram por registrar o trabalho tal qual vinham realizando.

“[...] nós continuamos fazendo o registro como já fazíamos (o trabalho). Por isso que eu disse, eu sou um tanto quanto rebelde, que aqui as coisas funcionavam, não que a gente não seguia tudo que a SEED dizia, mas, nós fazíamos dentro das nossas condições. Então os registros, a pedagoga sempre vistoriando, verificando o trabalho dos professores, a gente teve acompanhamento mas, sem essa de “tem que registrar”. Porque nós não trabalhávamos um conteúdo pro 6º ano e um conteúdo pro 7º ano, um conteúdo pro 8º ano e um conteúdo pro 9º ano. Em 2021 era conteúdo do 6º ano e conteúdo do 8º ano, ponto, era isso”. (Entrevistada: Professora 3 – Escola Estadual do Campo José de Anchieta).

Outras dificuldades, ainda, permeavam esta forma de organização nas escolas, como os projetos internos da SEED, que não se adaptaram a forma multianos e as cobranças eram as mesmas do modelo seriado. Isso trazia inúmeros questionamentos da comunidade escolar pois, tais projetos não respeitavam esta especificidade que a organização multianos trazia. Deste modo, a escola, juntamente com a comunidade, decidiu lutar para voltar a ser uma escola seriada, mesmo que da forma como se dava as aulas, houvesse aprendizado e aproveitamento.

“[...] a batalha que foi pra gente voltar a ser o seriado foi, justamente, essa questão da falta de apoio da SEED (à Escola Multianos) porque, se nós, de fato tivéssemos tido, desde o início da implantação do projeto um apoio efetivo da SEED, provavelmente, a gente não teria se importado tanto, porque a gente tinha todo esse empenho. Mas, diante de todas essas dificuldades de ficar jogado – porque, daí, veio uma Prova Paraná e a cobrança é igual, e todas as outras coisas, vinham com cobranças iguais.” (Entrevistada: Professora 4 – Escola Estadual do Campo José de Anchieta).

Um destes projetos que os professores se referem é a Prova Paraná⁷⁷, tal avaliação vinha para estas escolas, sem nenhuma adaptação para a organização multianos, mesmo sabendo de toda limitação de organização e de tempo dos conteúdos, fazendo com que os alunos se deparassem com conteúdos que ainda não tinham estudado. Na entrevista, a diretora relata que, nas primeiras edições, nem o aplicativo que fazia a correção reconhecia a matrícula dos alunos de duas séries numa mesma Fase do Multianos.

⁷⁷ A Prova Paraná é uma avaliação diagnóstica realizada trimestralmente pela SEED, em todas as escolas e séries do Ensino Fundamental II e Ensino Médio, que visa analisar as dificuldades e as habilidades já apropriadas pelos estudantes.

“O que aconteceu na primeira Prova Paraná que a gente fez, nós nem conseguíamos fazer a correção no aplicativo, porque quem era do 6º ano fez a prova do 6º ano, o aluno do 7º ano fez a prova do 7º ano e, pra nós, era o sistema era Multianos. O aplicativo não conseguiu fazer a leitura da prova dos alunos do 7º ano. Nós ficamos “a ver navios”, aquilo me revoltou, tanto que, na segunda prova, nós: “não, a nossa escola não vai fazer!” E não fizemos. Então, eu batia muito de frente com esta situação, porque não é justo, porque, se a escola é Multianos, então que o sistema também seja.” (Entrevistada: Professora 4 – Escola Estadual do Campo José de Anchieta).

Devido a todas estas dificuldades apresentadas como: falta de informações consistentes de como proceder na organização Multianos e falta de adaptação do sistema a estas escolas, negligenciando de alguma forma sua existência, a comunidade da Escola José de Anchieta, optou por iniciar uma luta para que a escola voltasse a ser seriada. Esta luta iniciou em meados de 2021 e teve muito empenho de diversos setores como da Administração Municipal, dos professores e das famílias das comunidades, pois diante dos fatos, a compreensão era de que:

“Vamos lutar pra ser uma escola regular, porque a cobrança é a mesma. Eles não querem saber, eles implantaram o sistema e, no meu entendimento, foi pra economia, prá não ter que pagar professores, prá mim isso ficou claro. Pode ser que eu esteja equivocada, mas, é isso, e não tenho medo de dizer isso: a princípio é a economia e o objetivo é eles fecharem as escolas. Eles querem centrar, colocar tudo num grande centro, quanto mais pessoas, mais economia pra eles, esse é o objetivo. Então, vamos lutar pra voltar a ser uma escola regular, não que nós não estejamos tendo dificuldades, estamos tendo dificuldades.” (Entrevistado Gestor da Escola Multianos e Membro da REFOCAR 2).

Durante as entrevistas na escola, também foram ouvidos os alunos sobre como vinham percebendo a organização Multianos na sala de aula, no que diz respeito a aprendizagem. Eles relataram que existia uma certa “confusão” de conteúdos, pois estes eram apresentados em grande quantidade e, também, percebiam um desnível na turma, o que fazia com que os professores tivessem que retomar os conteúdos anteriores, constantemente, prejudicando a gestão de tempo e dos conteúdos em sala de aula:

“[...] ser duas turmas tudo junto era mais gente e os conteúdos iam se atrasando mais. [...] uns tinham mais dificuldades do que os outros, aí, por uns não terem estudado o conteúdo e a gente ter estudado, [...] eles tinham bem mais dificuldade que a gente. Aí a gente estava mais pra frente, eles estavam mais atrasadinhos. Tinha que ter mais paciência, as professoras sofreram bastante, porque tinha que ter muita paciência com a gente e com eles. [...] No Multianos, nos anos passados,

era muita dificuldade pra gente porque, quando a gente sabia alguma coisa, eles não sabiam direito, daí a profe tinha que explicar mais, mais e mais. Daí a gente ouvia a mesma coisa um monte de vezes.” (Entrevistada: Aluna 1 – Escola Estadual do Campo José de Anchieta).

“Os professores tinham que explicar bastante vezes as coisas e ficava até cansativo da gente escutar tantas e tantas vezes. Em toda sala tem alguém que pode ficar mais pra trás. No Multianos, às vezes, tinha três, quatro, aí ficava cansativo, tem que voltar lá trás.” (Entrevistada: Aluna 1 – Escola Estadual do Campo José de Anchieta).

No ano de 2021, a escola funciona com as quatro turmas dos anos finais do EF e, pelo que se pode perceber no grupo de professores, a organização multianos não deixa saudades e, sim, preocupação com os dias que virão. Pode-se perceber que, o processo com os Multianos remete aos professores e alunos muita insegurança e angústia e reconhecem que foi um momento difícil para toda comunidade escolar, pois foi preciso muita garra e coragem garantir qualidade no ensino aos alunos que ali estavam matriculados.

“A gente nunca sabe... então, nesse momento, como eu disse, a gente está com uma administração que tem dado apoio para manter o transporte gratuito dos alunos que vem de outras comunidades. Mas, no momento que nós não tivermos uma administração municipal que mantenha o transporte, essa quantidade de alunos diminuirá, significativamente, porque as famílias não têm condições de arcar com o transporte.” (Entrevistado Gestor da Escola Multianos e Membro da REFOCAR 2).

É importante ressaltar que, na região Sudoeste, além desta experiência da escola José de Anchieta situada no município de São João/PR, no NRE de Pato Branco/PR, as escolas do NRE de Dois Vizinhos/PR, também optaram por adotar a proposta da Unioeste/Refocar, por compreenderem que aquela forma de organizar os conteúdos seria viável para a lógica da organização Multianos.

“Eu lembro que ano passado, até que eles não tinham muita ideia de como a gente iria trabalhar, isso em sala, e veio então, a ajuda da Refocar/Unioeste, com aquela proposta: a gente trabalharia, então, conteúdos de um ano, esse ano e, no ano que vem, trocava, pra que assim eles não perdessem nenhum conteúdo. E, assim, a gente organizou, conseguimos organizar o conteúdo todo assim, e fomos pra sala de aula nesse sentido. E antes na pandemia, enquanto a gente estava em sala de aula, estava dando certo pra algumas disciplinas, algumas ainda tinha aquele conteúdo que precisa ter a continuação, porque a gente começou: 7º e 9º anos, se não me engano, então tiveram que adaptar um pouco os planejamentos pra daí,

sim, fazer o tipo de planejamento que a gente tinha recebido mais ou menos da Unioeste” (Entrevistado Gestor da Escola Multianos e Membro da REFOCAR 2).

De forma incontrolável a Pandemia do COVID 19 iniciou, e os alunos tiveram que voltar ao modelo seriado para assistir as aulas na sua série, isso gerou um conflito, pois os professores vinham seguindo o modelo o proposto pela Unioeste/Refocar: os alunos que estavam na Fase I estudariam os conteúdos propostos para 7º ano, e os que estavam na Fase II, os conteúdos do 9º ano, no ano seguinte, os conteúdos girariam para trabalhar a outra série, na mesma Fase.

“[...] veio à pandemia, foi feito online, a gente tinha orientado os alunos pra assistirem as aulas daquela série conforme a gente estava fazendo até metade do ano. Daí foi pedido (pela SEED) pra cada um assistir da sua série. E a gente ficava pensando: “e se volta, agora, como que eu vou trabalhar isso em sala?” Cada um com a sua série? Não viram (estudaram) aquilo que era pra ver, que rolo que vai dar. Ok, 2021, iniciamos o ano, mandaram fazer outra coisa totalmente diferente!” (Entrevistada 7: Professora da Escola Multianos).

A entrevista mostra o dilema dos professores quando, após algum tempo de estarem executando a proposta, as Escolas Multianos jurisdiciadas ao NRE de Dois Vizinhos/PR, receberam a orientação que não poderiam mais organizar os conteúdos da forma como vinha sendo feito. Assim tiveram que refazer todos os registros no LRCO, registros totalmente de acordo com o modelo seriado, mesmo que na prática as aulas não estivessem sendo realizadas pela Matriz Curricular Circular. Tal orientação não reconheceu a autonomia da escola e dos professores como está prevista na LDB, e gestores do NRE chegaram a dizer que a ordem da SEED era essa e não deveria ser questionada.

“Então naquele período nós tomamos uma decisão meio pela escola que nós iríamos trabalhar daquela forma que era conteúdos organizados pela Unioeste, nós trabalharíamos primeiro com uma turma que era por ciclos, então a gente ia trabalhar em um ano um ciclo, no segundo ano outro ciclo e assim eles iam passar por todos os campos do conhecimento de todas as disciplinas. Então a gente foi organizando dessa forma, então a gente organizou e firmamos o pé ali, e fomos indo. Chegou certo momento que eles não aceitaram mais, e falaram: vocês não são funcionários da Unioeste, vocês são funcionários da SEED e a SEED não autoriza essa, então nos barrou.” (Entrevistado 6: Gestor da Escola Multianos)

“Além de retornar a tudo isso nós tivemos que retomar com os professores, os professores tiveram um trabalho exaustivo de ajeitar novamente o LRCO, [...] tiveram que fazer tudo novamente, pra registrar aqueles conteúdos, mesmo que

não tivessem apresentado aos alunos aqueles conteúdos porque, senão, ia dar problema na documentação. Então, eu vejo que ali foi uma das frustrações mais grandes, nós estávamos muito bem, caminhando naquele momento e, caminhando, pelo que a gente achava, pelo caminho correto, de uma experiência da Unioeste”. (Entrevistado 6 : Gestor da Escola Multianos).

A SEED também alegou que a organização curricular proposta pela Refocar/Unioeste poderia refletir na vida escolar dos estudantes, pois estaria, segundo eles, negligenciando alguns conteúdos, principalmente, caso algum estudante pedisse transferência durante o Ensino Fundamental.

“Usaram um termo legal, que poderia ter prejuízo na vida legal do aluno. Então nós tivemos que retornar com aquele outro esquema [...] inclusive, eles alegaram pra nós que, como tinha 6º, 7º, 8º e 9º anos, eles teriam que ter os conteúdos dos dois anos, senão daria um problema de currículo e de legalidade depois, pra aprovação desses alunos com conteúdo e tudo”. (Entrevistado 6: Gestor da Escola Multianos).

Dessa forma os professores deste NRE se sentiram ameaçados e tiveram que retomar a organização de conteúdos seriados. Entretanto, mesmo a SEED não autorizando seguir a proposta da Refocar/Unioeste, também não apresentava uma forma diferenciada de organização curricular que desse conta do problema que se estava vivenciando nas salas de aula, que levava a prática dos professores a ser muito semelhante àquela realizada nas escolas multisseriadas, mesmo estando nos anos finais do EF.

Neste contexto de impasses, é importante ressaltar que houve resistência por parte dos professores e da comunidade escolar, estes relatos das entrevistas e das diferenças entre NREs, bom como as denúncias demonstram isso, porém, a pressão, em alguns NREs, foi excessiva e os professores não viram outra saída a não ser trabalhar com a forma multisseriada nos anos finais do EF, mesmo sabendo de todas as fragilidades decorrentes desta forma de ensinar duas turmas, numa mesma sala, com o “quadro dividido ao meio”.

“[...] eu vi uma resistência muito grande, houve a resistência dos professores, houve a resistência enquanto gestor, a gente fez a resistência, mas, chegou um momento que nós não tínhamos o que fazer, tivemos realmente que retomar aquilo.” (Entrevistado 6 : Gestor da Escola Multianos).

“Aquele currículo, na verdade, não foi muito aceito pela SEED. Essa resposta que a gente teve, que a SEED não aceitaria aquele currículo e [...] nós, mesmo

sabendo que a SEED não aceitou, nós fizemos a impressão do currículo e oferecemos aos professores para servir de suporte.” (Entrevistado 3 : Pedagoga da Escola Multianos).

Mesmo com os professores ressaltando que a forma de organização com a Matriz Curricular Circular estava dando certo, a SEED não aceitou, não retomou a forma como estava sendo proposto o trabalho antes da pandemia. É possível depreender, pela história da Educação do Campo no Estado do Paraná, que essa adesão a uma proposta mais adequada poderia ter acontecido pois, desde o ano 2000, sempre houve uma atuação da Unioeste na APEC. E, este projeto de extensão da Refocar, estava sendo desenvolvido junto às escolas da região, desde o ano de 2015.

Contudo, a SEED desconsiderou essas referências históricas e suas possibilidades reafirmando que os professores deveriam seguir o CREP aproximando os conteúdos das séries numa mesma fase, o que significava manter a forma seriada. Isso gerou muita insegurança, desânimo nos professores e nas escolas que haviam se animado em construir um projeto de Educação do Campo nas Escolas Multianos, buscando reverter o prejuízo dos estudantes, em parceria com a universidade e as organizações regionais.

“[...] se você não tem nem essa segurança, eu não faço ideia de onde esses professores vão buscar energia pra estar todo dia lá, fazendo a luta, fazendo o enfrentamento. Do jeito que está, não sei como que eles têm conseguido trabalhar, porque não tem um parâmetro, não tem um elemento, não tem uma orientação, quando você pensa que esse é o caminho, aí muda pro outro, não tem uma formação. (Entrevistado 11 - Representante da APEC).

É importante ressaltar que o problema não é o CREP, enquanto orientação legal que deve ser seguida, mas ele se organiza de forma seriada, e os professores das escolas Multianos estavam trabalhando com duas séries em uma única turma, portanto, seria necessário uma organização curricular diferente, para que os conteúdos fossem ofertados sem nenhum prejuízo aos estudantes.

“Nós falávamos assim: mas a Unioeste é uma universidade que ofereceu, não saiu do nada isso, saiu de um conhecimento científico! E eles não nos permitiram. Então foi bem frustrante para os professores, deu, realmente, um “bach” na escola. Assim, ficou um clima bem ruim, tanto pra direção, como pros professores, aquele embate muito grande com o Núcleo, também, tivemos vários atritos entre nós e eles, mas tivemos que retornar e recomeçar uma caminhada novamente.” (Entrevistado 6 : Gestor da Escola Multianos).

Percebe-se então com os relatos e entrevistas que o Núcleo Regional de Pato Branco aceitou a proposta da Refocar/Unioeste, reconhecendo as especificidades que escolas estavam tendo naquele momento, reconhecendo o papel da universidade pública e das organizações que atuam na defesa da Educação do Campo, porém o NRE de Dois Vizinhos não aceitou, isso demonstra uma contradição, um desencontro de orientações e informações da própria SEED, tendo em vista que ambos, em tese, deveriam seguir a mesma orientação vinda da Secretaria.

“[...] os professores [...] se sentem perdidos do que fazer dentro da Escola Multianos, eles se sentem perdidos do ponto de vista de organização do currículo, a organização dos conteúdos. Então eu percebo que há uma reclamação em torno disso porque não teve formação específica pra dar conta dessa forma de organização curricular. (Entrevistado Pesquisador e Membro da REFOCAR)⁷⁸.

Essa adaptação dos conteúdos do CREP para as Escolas Multianos e, (ao mesmo tempo) escolas públicas do campo, eu acho que, nesse sentido, ficou [...] prejudicado. Mas assim, a questão do currículo, legalmente, temos o CREP, e é o que temos que seguir, o professor deveria seguir aquela organização com algumas possíveis adaptações. (Entrevistado Técnico do NRE 1)⁷⁹.

Ao finalizar este ponto, um fator importante a ser destacado em relação a este processo, é falta de reconhecimento das especificidades das escolas públicas no/do campo e o não cumprimento da legislação que lhe ampara. Tomou-se um caminho, da parte da SEED, que negou os princípios que norteiam a Educação do Campo, como se pode identificar na legislação nacional e estadual.

Os dispositivos de nível federal como a Resolução n° 4 de 13 de julho 2010 (BRASIL, 2010b), que determina a Modalidade de Educação Básica do Campo no Brasil e o Decreto n° 7.352 de novembro de 2010 (BRASIL, 2010a), que se apresenta como um marco importante na legislação da Educação do campo por transformar a Educação do Campo numa política de Estado, foram desconsiderados. Assim também, os dispositivos legais de nível estadual, como o Parecer CEE/CEB n° 1011/2010 e a Resolução n° 4783/2010, que instituem a Educação do Campo como uma política pública educacional e que assegura aos sujeitos do campo, uma educação pública de qualidade, que respeite e reconheça suas especificidades.

⁷⁸ Entrevista concedida a Thais R. C. Maas - via Google Meet, 23 de dezembro de 2021.

⁷⁹ Entrevista concedida a Thais R. C. Maas - via Google Meet, 04 de novembro de 2021.

Ao finalizar este capítulo, cabe considerar que os relatos das entrevistas revelam como se deu o processo de implantação da Proposta Multianos na prática das escolas, e deixam à mostra que as denúncias apresentadas, de como poderiam se desenvolver as definições políticas viraram fatos, as Escolas Multianos, realmente, tinham uma orientação legal escrita na proposta, que não se efetua na prática de sala de aula. A orientação concreta da política educacional oficial se dava mais para “enquadrar” e menos para desenvolver uma nova forma de tratar estas escolas, que considerasse a base legal da Modalidade da Educação Básica do Campo, de modo a manter a qualidade do ensino a que estes alunos têm direito.

É indiscutível que o campo passa por um momento de esvaziamento e que a Educação do Campo precisa ser repensada, porém, existem inúmeras formas de organização prevista na legislação que ampara as mudanças a serem feitas, contudo, mesmo tendo este amparo legal, isso não aconteceu com a Proposta Multianos. Esta proposta veio para escolas sem respeitar sua autonomia de organização, sem diálogo e de forma engessada, o que permite compreender, depois de ter estudado a proposta, ter escutado e refletido com as entrevistas, ouvindo as diferentes vozes e pontos de vista, que havia o objetivo claro de garantir apenas o viés econômico diminuindo gastos e, mesmo fazendo isso, manter as escolas apenas gerando índices (ou seja, sem considerar sua especificidade), que tem sido a proposta política atual para a Educação do Estado do Paraná.

Inúmeros fatores fragilizaram a proposta ao longo destes dois anos, entre eles, a falta de diálogo com a comunidade escolar, a ausência de clareza na sua execução e a falta de uma organização curricular possível de ser aplicada nas aulas, sem negligenciar o direito a educação de qualidade aos sujeitos do campo e levando em consideração todas as particularidades que amparam a Modalidade. Como se tem visto aqui, não foi isso que ocorreu: a proposta foi se incorporando aos poucos através dos fazeres docentes que, corajosamente, enfrentaram muitos desafios, sem o apoio da SEED. Isto, sim, foi uma forma de resistência na defesa na Educação do Campo, ainda que, por muitas vezes, parecia estar desenvolvendo uma tática da SEED para posteriormente justificar o fechamento dessas escolas.

Isso ainda não pode ser dito, nem “desdito”, pois são apenas três anos de trabalho, atravessados pelo período pandêmico. Independente do desfecho desta história, além de ter estado lado a lado dos estudantes e suas famílias, ter-se-á produzido

referências como esta da Matriz Curricular Circular, além de ter compreendido um pouco mais que, neste momento histórico, os fatos evidenciam que o compromisso com as escolas públicas no/do campo de regiões distantes e fragilizadas, ainda depende, fortemente, do compromisso e resistências dos que acreditam na educação como direito e não como negócio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação do Campo é um direito educacional conquistado a partir de muita luta dos MSPdoC, suas organizações, diferentes segmentos dos povos do campo, escolas, instituições de ensino superior entre outros. Por isso, é impossível não relacioná-la ao contexto do campo e às questões agrárias que vem com um histórico de expropriação de terras e, conseqüente, desigualdade social na sociedade brasileira onde, a maneira como se deu a posse e a forma de acesso à terra, criaram um contexto pelo qual ela se tornou sinônimo de poder desde o período de colonização, motivo de lutas e disputas entre classes, em nosso país.

O que temos hoje é um modelo de campo que com foco na produção de *comoditties* e na terra como negócio, normalmente, sem se importar com a sustentabilidade, usando e se apropriando dos recursos naturais de forma irresponsável. A produção de alimentos para o consumo dos brasileiros fica prejudicada, pois, o modelo hegemônico desconsidera atividades agrícolas de segmentos de trabalhadores do campo como assentados da reforma agrária, agricultores familiares, caiçaras, ribeirinhos, povos da floresta entre outros que compõem a diversidade do território no país.

Ao refletir no espaço rural/do campo percebe-se que grande parte da nossa população tem suas raízes no campo, fato negligenciado por anos, em um projeto de sociedade que desconsidera a cultura destes povos de modo que, ao se analisar por esta perspectiva compreende-se, também, a negação dos direitos destes sujeitos por décadas, dentre eles, o direito à educação.

Neste cenário as lutas, os MSPdoC são protagonistas por lutar pelo direito à educação dos povos do campo, num processo que possibilitou produzir vários dispositivos legais que amparam tal direito em nível nacional; o estado do Paraná, a partir das lutas protagonizadas no Brasil, passou a organizar dispositivos legais que reconhecem a Educação do Campo como Modalidade.

Entretanto, mesmo com o amparo destes dispositivos legais, tanto a nível nacional quanto estadual, escolas continuaram sendo fechadas nos últimos anos, em nome da economia de recursos, ainda que os MSPdoC, escolas, comunidades, pesquisadores entre outros, buscam formas de garantir este direito à educação aos sujeitos do campo, mantendo estas escolas em funcionamento. No Paraná, mesmo com

a história significativa que o estado tem em relação ao Movimento da Nacional da Educação do Campo e na implementação da política pública de Educação do Campo, como um estado pioneiro no que tange à legislação, pode-se considerar que com todos estes avanços, os governos neoliberais que se seguem, dão uma “guinada” de retrocesso a essas políticas públicas, pelo sucateamento ou fechamento de escolas.

Essa inflexão teve como uma das ações da SEED, uma Resolução, estabelecendo que as escolas consideradas pela Secretaria como “escolas de pequeno porte”, deveriam se organizar com a forma multianos. Esta proposta, tal como foi organizada, trouxe consigo contradições que diminuíram a possibilidade de que fosse apropriada pelas escolas.

Baseou-se na Proposta das Escolas das Ilhas (PARANÁ, 2009), mas, uma primeira dificuldade é que esta se organiza por área de conhecimento, fator relevante na organização e na interlocução entre os saberes científicos e os saberes populares, que estão postos pelos eixos temáticos, numa forma própria. Apresentou, também, os desafios, com base na Zona de Desenvolvimento de Vygostky, para se tratar o conteúdo, forma esta que potencializa o processo de ensino aprendizagem, além de propiciar um movimento de unificação dos saberes tanto dos conhecimentos científicos quanto os saberes já incorporados pelos estudantes, facilitando o processo de planejar dos professores. Contudo, contraditoriamente, em relação à forma curricular, apontou o currículo rizoma que destoa, por exemplo, da Proposta das Ilhas. Estas diferentes formas numa mesma proposta, inviabilizou o trabalho de sala de aula.

Deste modo, o que vem sendo realizado nas Escolas Multianos (Fase I e Fase II), turmas com idades e grades curriculares diferentes na mesma sala de aula, onde mesmo com as possibilidades apresentadas na proposta, os professores são cobrados a respeitar a forma organizacional curricular que o CREP estabelece forma esta que é seriada. São cobrados, ainda para “focar” nos conteúdos prioritários para a Prova Paraná, que acontece trimestralmente, que também é seriada.

Estas contradições entre a proposta escrita e a cobrança da SEED, impossibilitam a prática de uma organização curricular que fuja do modelo seriado, respeitando as Fases tal como preconiza a proposta. Estes fatores remetem diretamente, ao trabalho do professor que na escola se realiza com duas turmas e dois conteúdos numa mesma sala (Fase). Pela compreensão desenvolvida no processo da Educação do Campo, mesmo na esfera oficial do Estado por conta da Modalidade e dos dispositivos

legais vigentes, essa forma de ofertar e tratar o ensino precariza a educação, pois fere o direito à uma educação de qualidade aos sujeitos do campo.

A Proposta Multianos traz elementos que poderiam favorecer a organização dos conteúdos e a prática pedagógica nestas escolas do campo, porém, as diferentes concepções numa mesma proposta são um dos fatores que dificultam os encaminhamentos, pois não se aponta, claramente, como estas relações se dariam na prática de sala de aula. Além disso, o burocrático da SEED força para que se atinjam os índices. Identificam-se, portanto, contradições entre o discurso, a proposta da SEED e o que vem acontecendo, realmente, “no chão” das escolas.

De modo geral, pode-se dizer que a proposta chegou sem respeitar a autonomia de organização das escolas, sem diálogo com as comunidades e organizações da APEC, tendo, ainda, apesar do que traz registrado, uma forma engessada no sistema. Estes elementos permitem compreender que, para a SEED, foi uma proposta emergencial apenas para manter as escolas abertas, sem deixar de gerar índices, diante da famigerada escalada de resultados do sistema de ensino estadual.

Transparece, nestes dados e análises, que o aspecto realmente estruturado pela SEED, foi o objetivo pelo qual as escolas estariam sendo “reorganizadas”. Um objetivo com viés econômico e que “facilitaria” a precarização das escolas perante a comunidade. Desta forma, não precisariam enfrentar a burocracia do fechamento, o desgaste político e estariam atingindo os objetivos de contenção de gastos.

Diante destes desafios e contradições, entre o que está na Proposta Multianos da SEED, o que trazem os dispositivos legais da Educação do Campo - destacando-se que se trata de uma Modalidade Educacional -, e ainda, a histórica relação com a APEC que foi negada neste contexto, só restou às escolas, professores, comunidades e pesquisadores, encarar mais uma vez a negação do direito a uma educação com qualidade aos sujeitos do campo.

As movimentações neste sentido consideraram ser inegável, diante do esvaziamento do campo e, conseqüentemente, da diminuição do número de alunos, a urgência de se pensar em formas de reorganizar a escola pública no/do campo. Deste modo, num dos espaços em que alguns destes sujeitos se reuniram, passou-se a pensar numa proposta com um viés que evite o retrocesso. Produziu-se então, no Projeto de Extensão da Refocar/Unioeste, uma nova forma de organização curricular com base na superação da linearidade dos conteúdos, por meio da Matriz Curricular Circular, pelo

qual se compreende ter maior possibilidade de organizar os conteúdos, sem negar o direito de acesso aos conhecimentos sistematizados, programados para esta etapa da Educação Básica.

O processo rompe com a hierarquização dos conteúdos, possibilita maior autonomia aos professores e incorpora a realidade dos estudantes que ali estão matriculados. Esta proposta apresentada pelos pesquisadores como opção, foca no processo educacional não esvaziando o currículo, possibilita um novo modelo de aprendizagem para além das “caixinhas” neste contexto onde, quatro turmas, estudam organizadas em dois agrupamentos, apenas. Acredita-se não ser possível dar conta do que se compreende como direito destes alunos, sem uma nova forma de organizar os conteúdos, por isso se faz necessário transgredir o modelo seriado, possibilitando às escolas se organizarem de acordo com esta nova realidade.

Esta bandeira já vem sendo levantada a um tempo, pelas escolas e seus sujeitos, assim como pelos pesquisadores da escola pública no/do campo e, acredita-se que esta forma seria possível se houvesse um espaço de diálogo entre a SEED, a APEC, os professores e os pesquisadores das universidades públicas (que tem a tarefa, também, de contribuir com os sistemas de ensino).

Esta proposta Multianos, de acordo com a Matriz Curricular Circular, poderia evitar retroceder, por se uma proposta potencial para escolas públicas no/do campo com baixo número de alunos, pois permite que se dê conta dos elementos Educação do Campo tal como foi produzida no Movimento, e que os eixos temáticos sejam incorporados como conteúdos da realidade, considerando, assim as especificidades dos sujeitos do campo, articulados aos conteúdos oficiais.

Este trabalho, também identificou em relação à Proposta Multianos, outras dimensões que precisariam ser aprofundadas, o que se pontua para futuras pesquisas. Uma dimensão constatada, mas que não foi possível aprofundar, seria buscar os dados do que foi identificado por meio dos relatos e de documentos, sobre a relação entre não fechar, mas precarizar as escolas; apontar a especificidade no texto escrito, mas impor a geração de índices; negligenciar a esfera do CEE para implantar uma proposta de escola que não respeita o que se prevê na Modalidade da Educação Básica do Campo vigente no país, na relação com os sujeitos e suas comunidades. Que sistema de “Educação Pública” é este que se temos no Estado do Paraná?

Outro aspecto é a organização de conteúdos para as escolas Multianos por Fases e, a Prova Paraná, o CREP e o SERE estarem organizados por séries. Esta maneira de organizar uma proposta parece ter sido feita para não ser cumprida, pois no contexto do Sistema de Educação do Estado, é óbvio que os professores teriam que optar por trabalhar de forma seriada, uma vez que as escolas precisam participar das provas, registrar as notas entre outros aspectos. Ou seja, uma escola considerada por eles “de pequeno porte”, tem que responder à mesma burocracia e aos mesmos índices que uma escola “de grande porte”. Diante destes fatos, a proposta perde o sentido ou serve a outros objetivos?

O período estudado é curto e, por isso, ainda pode ser cedo para se ter um posicionamento fechado sobre a implementação da Proposta Multianos, pois se está vivendo o processo, com muitas coisas para serem retomadas e aperfeiçoadas.

Ao que tudo indica a organização Multianos chegou para ficar, porém é necessário que se possa refletir: o que será feito com este “limão”? Esta pergunta abre a outras reflexões como: ela será mais um mecanismo de fechamento das escolas? Fará retroceder no que se refere à garantia da educação de qualidade aos sujeitos do campo, após tanta luta ou coletivamente seria possível se fazer uma “limonada”? Haverá espaço para recriar e repensar formas de fortalecer estas escolas e garantir os conhecimentos aos estudantes do campo? Acredita-se que tal perspectiva só é possível se for trilhado um caminho coletivo com comunidades, escolas, professores, APEC, Movimentos Sociais Populares do Campo e suas organizações, assim como pesquisadores das universidades, condição para se recriar esta escola pública no/do campo no estado do Paraná.

REFERÊNCIAS

- ALENTEJANO, Paulo. **Terra**. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Org.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012.
- ARROYO, Miguel. G; CALDART, R.S. MOLINA, M.C. (org.). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- BEM, Geralda. M. **A Prática docente na Educação do Campo: Um estudo em classes Multianos de Pau de Ferros – RN**. Dissertação mestrado. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Pau de Ferros RN. P.157.2016.
- BONAMIGO, Carlos. A.; SILVA, M. M; GUIMARÃES, S. R. **Fechamento das escolas públicas do campo na região sudoeste do Paraná: Um panorama histórico**. In: GHEDINI, C. M.; BONAMIGO, Carlos Antônio. (orgs.). **Educação do campo: pesquisas, estudos e práticas no Sudoeste do Paraná**. Jundiaí: Paco Editorial, 2020. p. 197- 223.
- BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei 8.069/90. São Paulo, Atlas, 1991.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 24 abr. 2021.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 18 out. 2020.
- BRASIL. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Resolução CNE/CEB n.o 1, de 3 de abril de 2002. Brasília, 2002.
- BRASIL. **Parecer CNE/CEB n.o 1, 1o de fevereiro de 2006**. Brasília: 2006 a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb001_06.pdf. Acesso em: 25 nov. 2021.
- BRASIL, 2007 - **Decreto Nacional N° 6.040/2007, de 07 de fevereiro de 2007, que institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais do Brasil**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm. Acesso em 2 out 2020.
- BRASIL. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Parecer CNE/CEB nº 3, de 18 de fevereiro de 2008**. Brasília: 2008.
- BRASIL. **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. 05 nov. 2010a. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm. Acesso em: 30 out. 2020.

BRASIL. **Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010.** Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, 2010b. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/Downloads/ccs/concurso_2013/PDFs/resol_federal_04_14.pdf> Acesso em: 30 nov. 2020.

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. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/112960.htm. Acesso em: 23/07/2021.

CALAZANS, M. J. C. **Para compreender a educação do estado no meio rural: traços de uma trajetória.** In: THERRIEN, J.; DAMASCENO, M. N. Educação e escola no campo. Campinas: Papirus, 1993.

CALDART, Roseli. S. **Por Uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção.** In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (Orgs.). Educação do Campo: identidade e políticas públicas. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002.

CALDART, Roseli. S. **Educação do campo.** In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Org.). **Dicionário da educação do campo.** Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CALDART, Roseli. S. **Sobre Educação do Campo.** In: Educação do campo: campo – políticas públicas – educação. Clarice Aparecida dos Santos (org). Brasília: INCRA, MDA (NEAD Especial), 2008.

CARVALHO, Horácio. M. **Questão agrária hoje. A contra reforma agrária e o aumento das desigualdades sociais no campo.** Campinas, SP. Volume 01. N 02. p. 79 – 91, outubro, 2014.

CARVALHO, L. L et al. **A política pública de nucleação das Escolas Rurais no Brasil: Apontamentos de pesquisa.** In: VI seminário Nacional e II seminário internacional Políticas Públicas, Gestão e Práxis Educacional. v. 6, n. 6. Vitória da Conquista – Bahia. 2017. p. 2376-2391.

CATELLAN, Carla. **Educação Rural no Município de Francisco Beltrão entre 1948 a 1981: A Escola Multisseriada.** Francisco Beltrão- PR. Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste. 2014. Dissertação. 248 fls. (Mestrado em Educação).

DESLANDES, Suely. F. **A Construção do projeto de pesquisa.** In: MINAYO, M. C. (Org.) Pesquisa Social. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1994. 80 p. p.31-50.

DELGADO, Guilherme. **Questão agrária hoje. Questão agrária e desigualdades no Brasil**. Campinas, SP. Volume 01. N 02. P. 27 - 40, outubro, 2014.

DINIZ, Francisco. P. S, COSTA, A. C. L, DINIZ, R.E.S. **Território, Rizomas e o Currículo na Escola**. Educação, v. 12, n. 2, p. 313-328, jul./dez. 2011

FARIAS, Maria. I. **Os processos de territorialização e desterritorialização da Educação do Campo no Sudoeste do Paraná**. Dissertação (Mestrado em geografia). Faculdade de ciências e tecnologia, Presidente Prudente. p.129. 2013.

FERNANDES, Bernardo Mançano et al. **Educação do Campo: campo- políticas públicas – educação**, organizadora, Clarice Aparecida dos Santos. Brasília: Inkra; MDA, 2008.

FERNANDES, Bernardo. M. Questão agrária hoje. **Questão agrária e capitalismo agrário: o debate paradigmático de modelos de desenvolvimento para o campo**. Campinas, SP. Volume 01. N 02. p. 41 – 53, outubro, 2014.

FERNANDES, B. M. MOLINA, M. C. **O Campo da Educação do Campo**. Mônica Castagna Molina; Meire Santos Azevedo de Jesus (Org). Contribuições para a construção de um Projeto de Educação do Campo. Coordenação Nacional de Educação do Campo: Brasília, 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GALLO, S. Deleuze & a educação. Autêntica, 2003.

GHEDINI, Cecília. M. **O Processo de Educação no Campo: Historicidade, referências e marcos legais**. Faz Ciência (Unioeste. Impresso) v 16, p.94-116. 2014.

GHEDINI, Cecília. M. **A produção da educação do campo no Brasil: das referências históricas à institucionalização**. Jundiaí: Paco Editorial, 2017.

GHEDINI, Cecília M.. et al. **A Educação do Campo no Estado do Paraná um registro de lutas, conquistas e desafios (1998-2012)**. Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2016.

GHEDINI, Cecília. M. ONÇAY, S. T. V. **Educação do Campo no Estado do Paraná: Ações, Sujeitos, Lugares e Disputas Tecendo a experiência da Articulação Paranaense – 1998-2012**.

GHEDINI, Cecília Maria; ONÇAY, Solange Toderon Von; GEHRKE, Marcos; SOUSA, Silvana Alves de. (org.). **A Educação do Campo no Estado do Paraná um registro de lutas, conquistas e desafios (1998-2012)**. Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2016.

GHEDINI, Cecília, M. Et al. **A Inserção dos Estudantes universitários na Escola Pública do Campo: Produção de Instrumento e Acompanhamento**. In: GHEDINI,

Cecília M.; BONAMIGO, Carlos A. (orgs.). **Educação do campo**: pesquisas, estudos e práticas no Sudoeste do Paraná. Jundiá [SP]: Paco Editorial, 2020. p.457- 475.

GHIZELINE. André. M. ARAGUÃO. L. **Campesinato e Agricultura familiar: Divergências e Convergências para o reconhecimento e fortalecimento da agricultura de base familiar**. Sinais: Revista de Ciências Sociais. Universidade Federal do Espírito Santo, v. 1 n. 23, p 90-111, janeiro, 2019.

GUHUR. Dominique. M. P. TONÁ. N. **Agroecologia**. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Org.). Dicionário da educação do campo. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012.

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

LEITE. Sérgio. P. MEDEIROS. L. S. **Agronegócio**. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Org.). Dicionário da educação do campo. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos (et.al). **Educação Escolar: Políticas, estrutura e organização**. Cortez. São Paulo, 2005.

MAIA, E. M. **Educação rural no Brasil: o que mudou em 60 anos?** Em Aberto, Brasília, ano 1, n. 9, set. 1982.

MAZUR. Ivania.P. **O Processo de fechamento nas Escolas no Campo em Itapejara do Oeste /PR: O caso da Escola Estadual de Lajeado Bonito e do Colégio Estadual do Campo Carlos Gomes. Francisco Beltrão- PR**. Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste. 2016. Dissertação, 205 fls. (Mestrado em Educação)

MOLINA. Mônica. C. **Políticas Públicas**. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Org.). Dicionário da educação do campo. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012.

MUNARIM, Antônio. **Movimento nacional de educação do campo: uma trajetória em construção**. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31. 2008, Caxambu. Trabalhos GTs. Caxambu, 2008a. Disponível em: <http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT03-4244--Int.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2013.

MUNARIM, Antônio. **Trajетória do movimento nacional de educação do campo no Brasil**. Revista do Centro de Educação, v. 33, n.o 1, jan/abr. 2008b, p. 57-72.

LIMA, N, A. **Entre a Escola Rural e a Escola do Campo: A Prática Social e as Práticas Pedagógicas de Escolas Públicas do Campo - Sudoeste do Paraná – 2016-2020**. 188f. 2022. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2022.

NETO, Deluana, M. VENTURINE, J, A. ARIAS, M, T. Rizoma: Perspectiva Transversal: A Escola como local de Reflexão Crítica. **Encontro Internacional de Gestão, Desenvolvimento e Inovação (EIGEDIN)**, v. 2, n. 1, 7 dez. 2018.

NEVES. Delma. P. **Agricultura Familiar**. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Org.). Dicionário da educação do campo. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012.

NURMBERG, Maricéia.A. **História da Educação do Município de Enéas Marques-1960- 1992: Das Escolas Rurais à nuclearização**. Francisco Beltrão – PR. Universidade Estadual do Oeste do Paraná- Unioeste. 2017. Dissertação, 267 fls. (Mestrado em Educação).

OLIVEIRA, Lia. M. T.; CAMPOS, M. **Educação Básica do Campo**. In: CALDART, R. S. et al.(Org.). Dicionário da educação do campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 237-244.

PACHECO, Márcia M. Dias Reis. **Currículo, interdisciplinaridade e organização dos processos de ensino**. Fundação Hermínio Ometto/Uniararas, 2007.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento de Ensino Fundamental. **Cadernos temáticos: educação do campo / Paraná**. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento de Ensino Fundamental. - Curitiba: SEED-PR, 2005. - 72vp

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares da Educação do Campo**. Governo Do Estado do Paraná. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Curitiba, PR: SEED, 2006.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares para os anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio**. Curitiba: SEED, 2008.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. **II Caderno Temáticos da Educação do Campo**. Coordenação da Educação do Campo. II Caderno Temáticos da Educação do Campo / Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Coordenação da Educação do Campo – Curitiba: SEED – Pr., 2009.

PARANÁ. **Parecer CEE/CEB1011/10**. Consulta sobre as Normas e princípios para a implementação da Educação Básica do Campo no Sistema Estadual de Ensino do Paraná, bem como do processo de definição da identidade das Escolas do Campo. Curitiba, 2010a.

PARANÁ. **Resolução 4783 de 28 de out de 2010**. Institui a Educação do Campo como política pública. Governo do estado do Paraná. Curitiba, PR, 2010b. Disponível em:https://www5.unioeste.br/portalunioeste/arq/files/GEFHEMP/Texto_13_Grupo_1_-_7_Encontro_Resolucao_4783_Parana_2010.pdf.

PARANÁ. **PARECER CEE/CEB N.º 117/10**. Pedido de implantação de Proposta Pedagógica do Ciclo de Formação Humana para o Ensino Fundamental e Médio, com acompanhamento de classes intermediárias na Escola Base das Escolas Itinerantes. Curitiba, 2010c.

PARANÁ. **INSTRUÇÃO CONJUNTA N.º 001/2010** – SEED/SUED/SUDE. Traçar estratégias para a elaboração e a implementação de plano de trabalho integrado à gestão das políticas públicas educacionais da Educação do Campo. Curitiba, 2010d.

PARANÁ. **PARECER CEE/CEB/SEED N.º 193/10**. Autorização para funcionamento de Ensino Fundamental e Médio nas Escolas das Ilhas do Litoral Paranaense em caráter experimental. Curitiba, 2010e.

PARANÁ. **PARECER CEE/CEB/SEED N.º 194/10**. Autorização para funcionamento do Ensino Fundamental, Médio e Educação de Jovens e Adultos, em caráter experimental. Curitiba, 2010f.

PARANÁ. **Orientação n.º 003, de 17 de maio de 2011**. Orientações sobre mudança da nomenclatura nas escolas/colégios do campo. DEDI/SEED, Curitiba, 2011.

PARANÁ. **Parecer CEE/CEB n.º 01/18**. Conselho Estadual de Educação. Curitiba. 2018. Disponível em:

http://www.cee.pr.gov.br/sites/cee/arquivos_restritos/files/migrados/File/pdf/Pareceres_2018/CP/pa_cp_normativo_01_18.pdf. Acesso em: 13 mai. 2021.

PARANÁ. **Minuta**. Secretaria Estadual de Educação e Cultura. Proposta para as Escolas do Campo de pequeno porte. Curitiba: 2019, s.p.

PARANÁ. **Currículo da Rede Estadual Paranaense**. Governo do Estado do Paraná. Curitiba. 2020.

PARANÁ. **Autorização da Proposta de Organização de Turmas Multianos nas Escolas Estaduais do Campo de Pequeno Porte**. Curitiba. 2021.

PEREIRA, A. M. F.; ALMEIDA, M. Z.M.; RABELO, F. M. S. **Processo de nuclearização na EMREF Hidrolino Guimarães no município de Rio verde – GO, Cenários históricos e recentes**. NUCLEAÇÃO OU EXCLUSÃO ESCOLAR: Caminhos e descaminhos da política de fechamento das escolas do campo. - Wender Faleiro, Elisandra Carneiro de Freitas Cardoso, MariaZeneide Carneiro Magalhães de Almeida (orgs.) - Goiânia/Kelps, 2020, p. 63-93.

PONTES, Maria. L. **Sujeitos Coletivos de direito**. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Org.). Dicionário da educação do campo. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, p.724-728, 2012.

RAMAL. Camila.T. **O ruralismo pedagógico no Brasil: Revisitando a história da Educação rural**. Anais da X Jornada do HISTEDBR. Vitória da Conquista, 2011.

REICHENBACH, Vanessa. Fechamento das Escolas do Campo no Estado do Paraná (1997-2017) Violação do Direito à Educação. 2019. 194 f. Dissertação (Mestrado).

RITTER, Janete. **Multianos no estado do Paraná: Entraves e possibilidades.** In: GHEDINI, C. M.; BONAMIGO, C. A. (orgs.). Educação do campo: pesquisas, estudos e práticas no Sudoeste do Paraná. Jundiaí: Paco Editorial, p. 295-308, 2020.

RODRIGUES, Ana C. *et al.* **Nucleação de Escolas no Campo: conflitos entre formação e desenraizamento.** Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 42, n. 2, p. 707-728, abr./jun. 2017.

SCHMITZ, Michelle. T. **Análise Histórica do Fechamento das Escolas localizadas no Campo nos Municípios que compõem o Núcleo Regional de Educação de Dois Vizinhos: O Caso das Escolas da Comunidade Canoas – Município de Cruzeiro do Iguaçu – 1980 – 2014.** 2015. 192 f. Dissertação (Mestrado).

SANTOS, Angelita Cristine. A Educação do Campo e o processo de rearticulação de escolas públicas do campo - sudoeste do paraná – 2015/2020. 2021. 199f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão.

SILVA, L. M. M. *et al.* **A coordenação Estadual de Educação do Campo na Secretaria de Estado de Educação do Paraná: Ações e contradições na gestão de políticas públicas educacionais entre os anos 2003- 2010.** In: GHEDINI, C. M.; ONÇAY, S. T. V.; GEHRKE, M.; SOUSA, S. A. de. (org.). A Educação do Campo no Estado do Paraná um registro de lutas, conquistas e desafios (1998-2012). Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2016.

SILVA Carlos. E. M. **Desenvolvimento Sustentável.** In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Org.). Dicionário da educação do campo. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012.

SOUZA, Aline et al. **“Potencialidades e dificuldades da Educação em turmas Multianuais nos territórios de Paraty”.** In: BICALHO R. et al. (org). Classes Multiseriadas, Práticas Pedagógicas e Estudo da realidade Nas Escolas do Campo No Estado do Rio de Janeiro. 1 ed. Goiania- Go. Kelps 2020. p. 52 – 81.

STEDILE João. P. **Questão Agrária.** In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Org.). Dicionário da educação do campo. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012.

Documentos

ENEPUC. **Formulário específico para atividades de extensão.** Francisco Beltrão: Unioeste, 2018.

ENEPUC. **Proposta das Escolas do Campo para o não fechamento:** Fortalecimento das Escolas do Campo com renucleação intra-campo e Rearticulação das Instituições Escolares na Modalidade Educacional do Campo. Francisco Beltrão: Unioeste, 2019.

ENEPUC. – **Manifesto do I encontro Nacional das Escolas Públicas do campo: Formação Humana e Conhecimento escolar.** I Encontro Nacional de Escolas Públicas do Campo, I, 2018, Francisco Beltrão. (Anais), Francisco Beltrão, Unioeste, 2018.
Disponível em:
https://www5.unioeste.br/portalunioeste/arquivos/eventos/I_Enepuc_Anais.pdf

ANEXOS

Anexo 1 : Instrumento utilizado nas entrevistas.

ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS				
<p>Busca-se compreender as perspectivas do processo investigado, assim como caracterizá-lo, no período de 2019 a 2021, na proposta das Escolas Multianos, em curso na rede estadual de ensino do Estado do Paraná</p> <p>Questão geral que orienta a presente investigação: Como ocorreu a implementação da proposta multianos no Paraná (2019-2021) e como se operacionalizou nas escolas do campo do NRE do município de Dois Vizinhos - PR?</p>				
ESFERA ESTADUAL			ESFERA REGIONAL	
Gestores SEED	ARPEC (Articulação Paranaense de Educação do campo)	CEE (Conselho Estadual de Educação)	Gestores NRE	Professores e equipes diretivas das escolas
QUESTÕES PARA AS ENTREVISTAS				
ESFERA ESTADUAL				
SEED	<p>1. Conte como foi pensada a proposta multianos para as escolas do campo do estado do Paraná? Fale um pouco sobre o processo de implementação dessa proposta nos NREEs e nas escolas, na sua forma de organização e no conteúdo, nestes 2 anos.</p> <p>2. De seu ponto de vista, em que medida a implementação dos Multianos considerou o que prevê a legislação da educação do campo? Poderia citar alguns dos dispositivos legais...</p> <p>3. Em relação às plataformas e programas: SERE, RCO, Prova Paraná, considerando-se que os Multianos têm código, eles são outro curso, porque há diferença desta escola com as regulares?</p> <p>3. O que temos sentido, na base das escolas, é que há pouca documentação disponível da parte SEED, que defina e oriente a proposta Multianos, assim como a formação continuada de</p>	<p>Como surgiu a proposta Multianos para as escolas do campo do Estado do Paraná?</p> <ul style="list-style-type: none"> • No que consiste esta proposta? • Como se dá a organização curricular das escolas consideradas multianos? E a seriação? • Como está ocorrendo? • Qual a concepção teórica que a proposta contempla ? • Na sua opinião quais possibilidades essa proposta pode trazer para as escolas do campo? • Quais as maiores fragilidades? • Por que foi 		

	<p>professores – porque isso aconteceu?</p> <p>4. A proposta Multianos tem elementos que podem ser potenciais para desenvolver dimensões que possibilitem “repensar” as escolas diante da realidade do esvaziamento do campo que é cada vez maior – do ponto de vista técnico e da política educacional, podemos pensar que isso será viável? Ou existe uma expectativa que essas escolas, com tempo, cessem?</p>	<p>implementada tal modalidade antes do parecer de aprovação do CEE?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Existe alguma experiência em outros lugares que foi tomada como exemplo? Por quem foi pensada tal proposta? • Essa proposta veio para ficar? Poderá ser ampliada?
<p>ARPEC (Articulação Paranaense de Educação do campo)</p>	<p>1. De seu ponto de vista, como foi pensada a proposta multianos para as escolas do campo do estado do Paraná e sua implementação dessa proposta nos NREs e nas escolas, na sua forma de organização e no conteúdo, nestes 2 anos.</p> <p>2. Em que medida a implementação dos Multianos considerou o que prevê a legislação da educação do campo? É possível perceber relações com alguns dos dispositivos legais...</p> <p>3. O que temos sentido, na base das escolas, é que há pouca documentação disponível da parte SEED, que defina e oriente a proposta Multianos – como você vê esse vazio de orientações da SEED?</p> <p>4. A que se pode atribuir a falta de oferta de formação continuada dos professores dessas escolas multianos, concomitante à sua implementação? Esta ausência de formação, estaria relacionada à não existência de uma concepção clara da proposta que traz a escola Multianos?</p> <p>4. A proposta Multianos tem elementos que podem ser potenciais para desenvolver dimensões que possibilitem “repensar” as escolas diante da realidade do esvaziamento do campo que é cada vez maior – do ponto de vista técnico e da política educacional, podemos pensar que isso</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Como a articulação paranaense compreende a implementação da proposta multiano nas escolas do campo? • Como está sendo o processo de implementação dessa nova organização? • Essa proposta considera as especificidades previstas para a educação do campo? • Quais as possibilidades que essa proposta pode trazer as escolas do campo? • Essa proposta pode fazer parte de uma política de fechamento? • E as fragilidades?

	<p>será viável? Ou existe uma expectativa que essas escolas, com tempo, cessem?</p> <p>5. Qual é a posição da r diante desta proposta que a SEED coloca em curso para as escolas em risco de fechamento?</p> <p>6. Esse processo está em curso, desde 2018-2019... conte qual tem sido a posições dos Movimentos e Organizações da ARPEC neste sentido.</p> <p>7. (Marcos) Acompanhamos que a ARPEC esteve numa audiência do CEE. Como foi isso? Houve algum desdobramento prático, algum retorno da parte do CEE, e qual impacto na SEED?</p>	
<p>CEE (Conselho Estadual de Educação)</p>	<p>1. De seu ponto de vista, como foi pensada a proposta multianos para as escolas do campo do estado do Paraná e sua implementação dessa proposta nos NREs e nas escolas, na sua forma de organização e no conteúdo, nestes 2 anos.</p> <p>2. Em que medida a implementação dos Multianos considerou o que prevê a legislação da educação do campo? É possível perceber relações com alguns dos dispositivos legais</p> <p>3. O que temos sentido, na base das escolas, é que há pouca documentação disponível da parte SEED, que defina e oriente a proposta Multianos – como você esse vazio de orientações da SEED?</p> <p>4. A que se pode atribuir a falta de oferta de formação continuada dos professores dessas escolas multianos, concomitante à sua implementação? Esta ausência de formação, estaria relacionada à não existência de uma concepção clara da proposta que traz a escola Multianos?</p> <p>4. A proposta Multianos tem elementos que podem ser potenciais para desenvolver dimensões que</p>	<p>1. - se tiver espaço, perguntar se é possível ter acesso aos documentos desta consulta</p> <p>2. Desde quando e como tem sido o contato do CEE com esta proposta dos Multianos, uma vez que sabemos que já no governo anterior, havia uma consulta em curso no CEE sobre estas escolas.</p> <p>3. Como o conselho Estadual de Educação vê a implementação da proposta multianos nas escolas do campo?</p> <p>4. Existe uma relação direta entre o fechamento das escolas e a implementação do multianos?</p> <p>5. Os professores estão tendo formações para trabalhar nessa modalidade?</p> <p>6. O CEE tem acompanhado essa implementação mais</p>

	<p>possibilitem “repensar” as escolas diante da realidade do esvaziamento do campo que é cada vez maior – do ponto de vista técnico e da política educacional, podemos pensar que isso será viável? Ou existe uma expectativa que essas escolas, com tempo, cessem?</p> <p>5. Qual é a posição do CEE diante desta proposta que a SEED coloca em curso para as escolas em risco de fechamento?</p> <p>6. Esse processo está em curso, desde 2018-2019... conte qual tem sido a posições do CEE neste sentido.</p> <p>7. A ARPEC esteve numa audiência do CEE. Como foi isso? Houve algum desdobramento prático ou impacto para a SEED?</p>	<p>especificamente?</p> <p>7. Essa proposta considera as especificidades previstas para a educação do campo?</p> <p>8. Por que foi implementada tal modalidade antes do parecer de aprovação do CEE?</p> <p>9. Essa proposta veio para ficar? Poderá ser ampliada?.</p>
ESFERA REGIONAL		
NRE	<p>1. Como foi recebida a proposta multianos no ano de 2019, pelo NRE e pelas escolas?</p> <p>2. Na implementação dessa nova organização nas escolas, houve debate com a comunidade escolar? Quais documentos nortearam tal organização?</p> <p>3. Em relação às plataformas e programas: SERE, RCO, Prova Paraná, considerando-se que os Multianos têm um código registrado, eles são outro curso, como vocês compreendem esta diferença com as escola regulares?</p> <p>4. A que se pode atribuir a falta de oferta de formação continuada dos professores dessas escolas multianos, concomitante à sua implementação? Esta ausência de formação, estaria relacionada à não existência de uma concepção clara da proposta que traz a escola Multianos?</p> <p>5. A proposta Multianos tem elementos que podem ser potenciais para desenvolver dimensões que possibilitem “repensar” as escolas</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Fale mais sobre isso... <ul style="list-style-type: none"> - SEED - Refocar/Unioeste (2020) - NRE - conflitos <p>Considerar e conversar</p>

	<p>diante da realidade do esvaziamento do campo que é cada vez maior – do ponto de vista técnico e da política educacional, podemos pensar que isso será viável? Ou existe uma expectativa que essas escolas, com tempo, cessem?</p>	
Das escolas	<p>1. Como está sendo a implementação da proposta multiano em sua escola? Diante da escassa documentação disponível da parte SEED, como definir a proposta Multianos?</p> <p>2. Quais as maiores dificuldades e desafios encontrados? Pode-se perceber alguma melhoria nesta nova forma de organizar à escola em relação à forma anterior, por exemplo, na aprendizagem, nas notas, nas relações de sala de aula, etc? Quais as perspectivas dos professores em relação a essa proposta?</p> <p>3. De qual formação de professores que atuam nessa modalidade, sua escola participou? Como foi essa formação: fragilidades, contribuições, novidades, avanços, retrocessos?</p> <p>4. Na prática de sua escola, pode-se dizer o conhecimento científico vem sendo ofertado de maneira satisfatória? Fale mais sobre isso...</p> <ul style="list-style-type: none"> - SEED - Refocar/Unioeste (2020) - NRE - conflitos <p>5. Considerar e conversar sobre a pandemia, diferença que houve na organização e na prática de trabalho, conteúdos, etc....</p> <p>6. As preocupações com as comunidades: matrículas, transporte escolar, ir para a cidade...</p>	
Refocar	<p>1. Para começar, nos fale um pouco da Refocar, sua função no contexto atual, sua relação com as escolas públicas do campo e quais os sentidos das mediações por ela elaboradas.</p> <p>2. De seu ponto de vista, como foi pensada a proposta multianos para as escolas do campo do estado do Paraná e sua implementação dessa proposta nos</p>	

	<p>NREs e nas escolas, na sua forma de organização e no conteúdo, nestes 2 anos.</p> <p>3. Em que medida a implementação dos Multianos considerou o que prevê a legislação da educação do campo? É possível perceber relações com alguns dos dispositivos legais...</p> <p>4. O que temos sentido, na base das escolas, é que há pouca documentação disponível da parte SEED, que defina e oriente a proposta Multianos – como você vê esse vazio de orientações da SEED?</p> <p>5. A que se pode atribuir a falta de oferta de formação continuada dos professores dessas escolas multianos, concomitante à sua implementação? Esta ausência de formação, estaria relacionada à não existência de uma concepção clara da proposta que traz a escola Multianos?</p> <p>6. A proposta Multianos tem elementos que podem ser potenciais para desenvolver dimensões que possibilitem “repensar” as escolas diante da realidade do esvaziamento do campo que é cada vez maior – do ponto de vista técnico e da política educacional, podemos pensar que isso será viável? Ou existe uma expectativa que essas escolas, com tempo, cessem?</p> <p>7. Qual é a posição da REFOCAR diante desta proposta que a SEED coloca em curso para as escolas em risco de fechamento?</p> <p>8. Esse processo está em curso, desde 2018-2019... conte qual tem sido a posição da universidade e do GEFHEM/REFOCAR neste sentido.</p> <p>9. Acompanhamos que a REFOCAR tem apresentado uma proposta alternativa à proposta da SEED. Qual foi a intencionalidade e qual era expectativa da rede com essa ação</p>	
--	--	--

Anexo 2 : Proposta Multianos



PROTOCOLO E-DIGITAL N° 17.300.950-0

PROTOCOLO E-DIGITAL N° 17.300.950-0

DATA: 29/01/21

PARECER CEE/CEIF N.º 96/21

APROVADO EM 16/03/21

CÂMARA DE EDUCAÇÃO INFANTIL E DO ENSINO FUNDAMENTAL

INTERESSADA: SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTE

MUNICÍPIO: CURITIBA

ASSUNTO: AUTORIZAÇÃO DA PROPOSTA DE ORGANIZAÇÃO DE TURMAS MULTIANOS NAS ESCOLAS ESTADUAIS DO CAMPO DE PEQUENO PORTE.

RELATORA: OZÉLIA DE FÁTIMA NESI LAVINA

EMENTA: Autorização da Proposta de Organização de Turmas Multianos nas Escolas Estaduais do Campo de Pequeno Porte. Parecer favorável.

I - RELATÓRIO

A Diretoria de Educação, da Secretaria de Estado da Educação e do Esporte, encaminhou à Presidência deste Conselho o Ofício nº 009/21, de 29/01/21, referente à proposta de organização de turmas multianos, conforme segue:

(...)

Prezada Presidente,

A Diretoria de Educação, da Secretaria de Estado da Educação e do Esporte - SEED, encaminha documento referente à proposta de organização de turmas multianos para as escolas estaduais do campo de pequeno porte.

Informamos que esta proposta foi elaborada no final do ano de 2019 e que, no início de 2020, foi feita a reorganização das turmas de 72 (setenta e duas) escolas estaduais do campo de pequeno porte em turmas multianos, tendo em vista a possibilidade de cessação dessas escolas devido ao baixo número de estudantes. Tais escolas estão sendo acompanhadas pela SEED, por meio do Departamento de Diversidade e Direitos Humanos/Educação do Campo, e possuem código específico de matriz curricular no SERE (4030).

PROTOCOLO E-DIGITAL N° 17.300.950-0

Desta forma, encaminhamos a presente proposta de organização de turmas multianos a este Conselho Estadual de Educação - CEE para que seja analisada e autorizada a implantação, pela Seed, nas escolas estaduais do campo de pequeno porte.

O processo foi encaminhado à Câmara da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, no mês de março, para distribuição, análise e parecer. A relatoria foi atribuída para a Conselheira Ozélia de Fátima Nesi Lavina.

II. MÉRITO

Trata-se do expediente pelo qual a Diretoria de Educação, da Secretaria de Estado da Educação e do Esporte, solicita a autorização da Proposta de Organização de Turmas Multianos nas Escolas Estaduais do Campo de Pequeno Porte.

Ressaltamos que foi relatado na Câmara da Educação Infantil e do Ensino Fundamental e Câmara do Ensino Médio e da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, o Parecer CEE/Bicameral n.º 12/2021, de 24/02/2021, que tratou sobre as denúncias referentes ao fechamento de turmas, períodos diurno e noturno, nas Escolas do Campo e implantação da Organização de Turmas Multianos, também de relatoria da Conselheira Ozélia de Fátima Nesi Lavina.

Cabe destacar que no referido Parecer, constava a metodologia implementada pela Secretaria Estadual de Educação, esclarecendo que não se trata de uma nova proposta pedagógica, mas sim a reorganização das turmas para a não cessação das escolas de campo, conforme segue:

(...)

A SEED através de seu departamento deixa claro que a Proposta Multianos não é um experimento pedagógico, é uma reorganização de turmas, por isso não há ato regulatório de autorização para a proposta.

Informa ainda que a organização Multianos está prevista no SERE e no RCO. O Livro Registro de Classe Online é alimentado pelos dados do SERE, com a matriz curricular, número de aulas, turmas e alunos.

As Instituições de Ensino do Campo, incluindo as Multianos, seguem o Currículo da Rede Estadual do Paraná, que tem por objetivo subsidiar os professores na organização do planejamento, auxiliando-os na definição dos conteúdos, a fim de atingir os objetivos de aprendizagem (habilidades) propostos pelo Referencial Curricular do Paraná. Tal Currículo apresenta conteúdos que podem ser trabalhados com vistas a alcançar as propostas de aprendizagem presentes na BNCC e no Referencial Curricular do Paraná. No entanto, a lista de conteúdos apresentados possibilita a inclusão de outros conteúdos que dialogam com as diferentes realidades e contextos das escolas paranaenses. Dessa forma, durante todo o ano de 2020, os professores de cada instituição de ensino do campo, podem e devem contribuir com conteúdos distintos, para que construam suas Propostas Pedagógicas Curriculares de acordo com sua realidade. (grifos nossos)

PROTOCOLO E-DIGITAL N° 17.300.950-0

Da Proposta apresentada neste protocolado, destacamos:

(...)

A presente proposta, elaborada pela equipe técnico-pedagógica da Secretaria de Estado da Educação e do Esporte/Departamento de Diversidade e Direitos Humanos/Educação do Campo, destina-se a orientar e subsidiar o trabalho pedagógico dos profissionais de educação que atuarem nas Escolas Estaduais do Campo de pequeno porte, adequando-as à realidade de cada comunidade escolar.

No intuito de propor uma alternativa para a não cessação dessas escolas, tomou-se por base a Proposta Pedagógica das Escolas das Ilhas do Litoral Paranaense, bem como o Parecer n.º 193/2010 - CEE/PR, o qual autoriza o funcionamento do Ensino Fundamental e Médio nas Escolas das Ilhas do Litoral Paranaense, em caráter experimental, fundamentada na referida proposta.

A Educação do Campo foi instituída como Política Pública Educacional, no Estado do Paraná, a partir de 2010, objetivando a garantia e a qualificação do atendimento escolar, destinado aos sujeitos do campo, nos diversos níveis e modalidades de ensino da Educação Básica, respeitando as suas especificidades.

Devido a esta política, atualmente, no Paraná, existem 534 Escolas/Colégios do Campo estaduais, dentre eles, em 2019, 69 escolas que possuíam até 35 estudantes, devido a diversos contextos, como:

- Escolas localizadas em regiões pouco povoadas, afastadas e/ou de difícil acesso.
- Escolas localizadas em regiões cuja população está em declínio demográfico. No tocante a este último aspecto, considera-se relevante o quadro que demonstra o domicílio da população paranaense.

No tocante a este último aspecto, considera-se relevante o quadro que demonstra o domicílio da população paranaense.

POPULAÇÃO POR CONDIÇÃO DE DOMICÍLIO NO PARANÁ						
Localidade	Variável	1980	1991	2000	2010	2018
Estado do Paraná	População Total	7.629.849	8.448.713	9.563.458	10.444.526	11.335.547
	População Urbana	4.472.506	6.197.953	7.786.084	8.912.692	9.865.056
Estado do Paraná	População Rural	3.157.343	2.250.760	1.777.374	1.531.834	1.470.491

FONTE: IBGE, 2018

PROTOCOLO E-DIGITAL N° 17.300.950-0

Constata-se, por meio dele, que é crescente o declínio da população rural em nosso Estado, e sabemos que a cessação de escolas em comunidades rurais contribui significativamente para essa evasão, pois sabe-se que:

[...]

a escola não é só local de produção e socialização do conhecimento. Historicamente, tem sido a única instituição pública e a única face do Estado nas comunidades rurais. É espaço de convívio social, onde acontecem reuniões, eleições, festas, celebrações religiosas, atividades comunitárias como bazar, vacinação etc., que vivificam as relações sociais do campo, que potencializam a permanente construção de sua identidade cultural e, em especial, a elaboração de novos conhecimentos (CEE/PR, p. 11, 2018).

Assim, ao final de 2019, foi implantada, em caráter emergencial, a nova organização de turmas denominada “multianos”, das 69 escolas mencionadas anteriormente, a fim de evitar a sua cessação. Para isso, foi criada a Matriz Curricular (4030) que consta no SERE - Sistema Estadual de Registro Escolar, bem como na Vida Legal de cada uma delas. A relação das referidas escolas, contendo o município, e o Núcleo Regional de Educação às quais pertencem, encontram-se no ANEXO 1 desta proposta.

Dessa forma, a tendência é que tenhamos, nos próximos anos, mais Escolas Estaduais do Campo com até 35 estudantes; escolas essas que poderão ter a organização de turmas na modalidade multianos.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n.º 9394/1996 – LDB, além de afirmar que a educação escolar deve garantir o direito dos educandos ao pleno desenvolvimento, possibilita por meio de seu Art. 23, a possibilidade de formas diversas de organização.

Art. 23 – A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar (LDB, 2006).

Além disso, reconhece a diversidade e especificidades do campo,

possibilitando aos sistemas de ensino adequarem a organização e o funcionamento dessas escolas à realidade peculiar do campo, sem que com isso seja esquecida a dimensão universal do conhecimento e da educação.

Art. 28 - Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

- I. conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II. organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III. adequação à natureza do trabalho na zona rural (Idem).

PROTOCOLO E-DIGITAL N° 17.300.950-0

No Brasil, um país caracterizado pela autonomia dos entes federados, acentuada diversidade cultural e profundas desigualdades sociais, os sistemas e redes de ensino devem construir currículos, e as escolas precisam elaborar propostas pedagógicas que considerem as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes, assim como suas identidades linguísticas, étnicas e culturais. (BNCC, p.15), bem como territoriais.

A Base Nacional Curricular Comum – BNCC, observa que, ao longo de nossa história, desigualdades sociais promovem desigualdades educacionais, em relação ao acesso e à permanência dos estudantes na escola, bem como ao seu aprendizado; e que essas desigualdades já foram naturalizadas. Diante dessa realidade, a BNCC orienta para a necessidade de superação dessas desigualdades, quando das decisões das Secretarias de Educação sobre o currículo e das questões didático-pedagógicas e dos planejamentos dos trabalhos anuais, rotinas e eventos das instituições de ensino. “Para isso, os sistemas e redes de ensino e as instituições escolares devem se planejar com um claro foco na equidade, que pressupõe reconhecer que as necessidades dos estudantes são diferentes” (BNCC, p.15).

Outrossim, a SEED entende que as escolas devem promover formação integral que, em consonância com a BNCC, seja balizada pelos direitos humanos e pelos princípios democráticos. Nesse sentido, tem primado, em suas ações, por meio do Departamento de Diversidade e Direitos Humanos/Educação do Campo, pela promoção do diálogo entre a diversidade cultural presente em suas escolas do campo.

Nesse sentido, o Referencial Curricular do Paraná, construído em colaboração entre o estado e os municípios, estabelece direitos de aprendizagens para todos os estudantes paranaenses “em uma perspectiva de equidade, ou seja, de garantir as condições necessárias para que essas aprendizagens se efetivem” (RCP, p. 2018).

As peculiaridades presentes nas escolas do campo, bem como o respeito aos direitos de aprendizagem de nossos alunos, nos provocaram sobre a necessidade de repensar a organização e os espaços escolares das escolas

do campo de pequeno porte, as quais, diante da conjuntura econômica atual, se encontravam e ainda se encontram em risco de cessar as suas atividades, haja vista o pequeno número de alunos matriculados.

Dessa forma, elaborou-se, ao final de 2019, a Proposta que é apresentada neste documento, a Proposta de Organização Multianos para as Escolas Estaduais do Campo de Pequeno Porte, que consiste em uma nova organização de turmas, fundamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e pelos seguintes documentos legais: (grifo nosso)

PROTOCOLO E-DIGITAL N° 17.300.950-0

• **Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988, atualizada até a EC n.º 101/2019:**

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

• **Resolução CNE/CEB n.º 001, de 03 de abril de 2002, que institui as Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo:**

[...]

Art. 3.º O Poder Público, considerando a magnitude da importância da educação escolar para o exercício da cidadania plena e para o desenvolvimento de um país cujo paradigma tenho como referência a justiça social, a solidariedade e o diálogo entre todos, independentemente de sua inserção em áreas urbanas ou rurais, deverá garantir a universalização do acesso da população do campo à Educação Básica e à Educação Profissional de Nível Técnico.

[...]

Art. 5.º As propostas pedagógicas das escolas do campo, expressão de trabalho compartilhado de todos os setores comprometidos com a universalização da educação escolar com qualidade social, constituir-se-á num espaço público de investigação e articulação de experiências e estudos, direcionados para o mundo do trabalho, bem como para o desenvolvimento social, economicamente justo e ecologicamente sustentável.

[...]

Art. 7.º É de responsabilidade dos respectivos sistemas de ensino, através de seus órgãos normativos, regulamentar as estratégias específicas de atendimento escolar do campo e a flexibilização da organização do calendário escolar, salvaguardando, nos diversos espaços pedagógicos e tempos de aprendizagem, os princípios da política de igualdade.

[...]

§ 1.º O ano letivo, observado o dispositivo nos artigos 23, 24 e 28 da LDB, poderá ser estruturado independente do ano civil.

§ 2.º As atividades constantes das propostas pedagógicas das escolas, preservadas as finalidades de cada etapa da educação básica e da modalidade de ensino prevista, poderão ser organizadas e desenvolvidas em diferentes espaços pedagógicos, sempre que o exercício do direito à educação escolar e o desenvolvimento da capacidade dos alunos de aprender e de continuar aprendendo assim o exigirem.

PROTOCOLO E-DIGITAL N° 17.300.950-0

- **Resolução CNE/CEB n.º 002, de 28 de abril de 2008, que estabelece Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo:**

Art. 10 O planejamento da Educação do Campo, oferecida em escolas da comunidade, multisseriadas ou não, e quando a nucleação rural for considerada, para os anos do Ensino Fundamental ou para o Ensino Médio ou Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio, considerará sempre as distâncias de deslocamento, as condições de estradas e vias, o estado de conservação dos veículos utilizados e sua idade de uso, a melhor localização e as melhores possibilidades de trabalho pedagógico com padrão de qualidade.

[...]

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

- **Decreto Presidencial n.º 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária – PRONERA.**

[...]

Art. 7.º No desenvolvimento e manutenção da política de educação do campo em seus sistemas de ensino, sempre que o cumprimento do direito à educação escolar assim exigir, os entes federados assegurarão:

I - Organização e funcionamento de turmas formadas por alunos de diferentes idades e graus de conhecimento de uma mesma etapa de ensino, especialmente nos anos iniciais do ensino fundamental;

[...]

- **Parecer n.º 1.011/2010 – CEE/PR**

Estabelece termos para a implantação da Educação do Campo no Estado do Paraná.

[...]

A Secretaria de Estado da Educação - SEED e os Municípios, em regime de colaboração, devem criar e implementar políticas públicas que garantam a existência e a manutenção da Educação do Campo, com qualidade. O Poder Público Estadual e o Municipal, devem constituir, ampliar e fortalecer equipes de coordenação específica para o desenvolvimento das políticas de Educação do Campo, bem como: Comitês Estadual e Municipais, objetivando o acompanhamento técnico e pedagógico.

PROTOCOLO E-DIGITAL N° 17.300.950-0

[...]

A SEED e as Secretarias Municipais de Educação, por meio de suas equipes de Coordenação da Educação do Campo, articuladas aos demais setores de gestão das políticas educacionais, devem desenvolver ações que atendam às especificidades dos sujeitos do campo.

[...]

O Estado e os Municípios devem garantir a criação e a permanência do funcionamento das escolas no campo, viabilizando a adequação do número de alunos matriculados por turma, atendendo às demandas locais e específicas existentes.

[...]

• **Parecer Normativo n.º 01/2018 – CEE/PR**, que ratifica as normas gerais estabelecidas pelo CEE/PR para a oferta de educação do campo e normas complementares para a cessação de escolas do campo.

[...]

constata-se que o fechamento de escolas do campo, com a justificativa de redução da população rural, é frágil. O Paraná ainda apresenta mais de 1,5 milhão de pessoas residindo no meio rural.

[...]

Por conseguinte, antes da adoção de medidas para a cessação das instituições de ensino, localizadas na zona rural, cabe ao Poder Público planejar a expansão da oferta para assegurar o direito educacional das crianças e dos jovens e adultos que não tiveram acesso ou não conseguiram avançar na escolarização.

O Poder Público, nas esferas estadual e municipal, deve estudar e implementar formas diferenciadas de gestão escolar. Igualmente, também devem ser considerados portes diferenciados de escola para alocação de recursos humanos e infraestrutura, **formas inovadoras e adequadas de organização educacional e execução do projeto educacional, de modo a equacionar as condições de funcionamento das instituições em relação ao número de alunos matriculados** (grifo nosso).

Nesse sentido, o presente Parecer Normativo está em consonância com a LDB e as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Parecer CNE/CBE n.º 04/2010), no tocante à autonomia da instituição de ensino, na formulação de seu Projeto Político-pedagógico e **uso das várias possibilidades pedagógicas de organização. Inclusive espaciais e temporais**, e diversificação de programas ou tipos de estudos disponíveis, estimulando alternativas, de acordo com as características e necessidades dos estudantes e com as demandas do meio social.

PROTOCOLO E-DIGITAL N° 17.300.950-0

• Diretrizes Curriculares da Educação do Campo, SEED/SUED – PR, 2006:

As Diretrizes Curriculares da Educação do Campo do Estado do Paraná nasceram de um processo de diálogo entre os movimentos sociais, a população do campo e os profissionais da educação, sendo uma ação fundamental para a afirmação da educação enquanto direito universal, com vistas ao atendimento escolar a partir da realidade campestre e à superação das limitações do ruralismo pedagógico, pois essa modalidade educacional dialoga com a realidade das populações que habitam o campo, oportunizando a valorização local, sem restringir o sujeito apenas ao seu território.

• Resolução n.º 4.783/2010 – GS/SEED-PR:

No Paraná, o entendimento da Política Pública de Educação do Campo expressou-se, na Resolução n.º 4.783 – GS/SEED, de 2010, de forma consonante com as Diretrizes Nacionais da Educação Básica que instituiu a Educação do Campo como Política Pública Educacional, visando à garantia e à qualificação do atendimento escolar aos diferentes sujeitos do campo, nos

diferentes níveis e modalidades de ensino da Educação Básica.

Essas legislações propiciam subsídios à reflexão sobre a modalidade da Educação do Campo, observando-se as mudanças ocorridas nas estruturas locais, sociais e econômicas dos povos do campo, bem como o cumprimento dos aspectos legais; e, acima de tudo, a qualidade na educação recebida pelos estudantes.

JUSTIFICATIVA:

A partir da Constituição Federal de 1988, a educação é um direito assegurado a todos, que se reflete na LDBEN de 1996, a qual, em seu Art. 28, determina que os sistemas de ensino promoverão adaptações necessárias para a oferta da Educação Básica às populações do campo, de acordo com suas especificidades.

Essas ações de valorização à educação a ser ofertada aos sujeitos do campo culminaram com a implantação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, por meio do Parecer CNE/CEB n.º 36/2001, aprovado em 04/12/2001 e homologado em 12/03/2002, e da Resolução CNE/CEB n.º 01/2002, de 03/04/2002. Seis anos mais tarde, a Resolução CNE/CEB n.º 02, de 28 de abril de 2008 (BRASIL, 2008), estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento à Educação Básica do Campo; e seu Art. 10 estabelece, entre outras normativas, que o planejamento da educação do campo considerará sempre as melhores possibilidades de oferta educacional.

Ratificando esse processo de valorização dos povos campestres e da educação ofertada a eles, o Estado do Paraná, em 2010, por meio do Parecer n.º 1.011/2010 – CEE, estabelece normas e princípios para a implementação da Educação do Campo em seu sistema de ensino e por meio da Resolução Secretarial n.º 4783, do mesmo ano, a qual instituiu a Educação do Campo como Política Pública Educacional do Paraná.

PROTOCOLO E-DIGITAL N° 17.300.950-0

Dessa forma, o desafio de levar educação de qualidade aos sujeitos do campo, respeitando suas especificidades, tem-se constituído em desafio para a SEED, como pode ser observado nas DCEEC (2006):

Pensar em formas alternativas de como encaminhar as práticas pedagógicas já existentes nas escolas do campo também é uma forma de rever e prever novas possibilidades educacionais. [...] O diálogo e o encontro com o outro na escola, na comunidade são centrais na elaboração de uma prática interdisciplinar (SEED, 2006, p. 40).

Nesse sentido, muitos avanços foram observados ao longo desses anos, que se constituem exemplos da forma de fazer a educação do campo, como a Matriz Curricular da Escolas das Ilhas do litoral paranaense, organizadas por área de conhecimento, as quais devem estar articuladas com os eixos apresentados na Proposta Pedagógica das Ilhas do Litoral Paranaense e com os eixos das Diretrizes Curriculares da Educação do Campo do Estado do Paraná, bem como a criação das Escolas Itinerantes, cujos alunos são matriculados em uma Escola-Base, no mesmo município da Itinerante, e contam com aulas no local onde as suas famílias vivem, no acampamento.

Dando continuidade a esta proposta, ao apresentar soluções pedagogicamente diferenciadas, busca-se manter as escolas de pequeno porte abertas, de modo a garantir a sua funcionalidade, contando com os investimentos necessários à sua manutenção, e, porque as diferentes formas de promover a aprendizagem são pertinentes e necessárias para a organização do tempo e do espaço escolar, bem como a organização do currículo escolar, é que esta proposta foi pensada e elaborada.

OBJETIVOS

Esta proposta tem como objetivo principal evitar a cessação de escolas do campo de pequeno porte, a partir da elaboração de uma estrutura diferenciada na organização das turmas dos anos finais do Ensino Fundamental, que possibilite a essas escolas permanecerem em funcionamento, atendendo às especificidade das comunidades em que se inserem, com organização de turmas multianos e a orientação a uma proposta pedagógica diferenciada, sem, entretanto, deixar de primar pela qualidade da educação ofertada. Além disso, a presente proposta visa fortalecer, qualificar e garantir o atendimento às populações do campo, no lugar onde vivem, contribuindo para evitar grandes deslocamentos de estudantes, em especial aqueles que estão ingressando no Ensino Fundamental – Anos Finais.

PROPOSTA DE ORGANIZAÇÃO MULTIANOS

Em primeiro lugar, faz-se necessário esclarecer que a organização multianos difere da proposta multisseriada, não apenas no nome, mas também em relação à concepção inerente a ela.

PROTOCOLO E-DIGITAL N° 17.300.950-0

Tradicionalmente, em nosso país:

A escola multisseriada, como opção de organização que atende a um número reduzido de sujeitos, num espaço pequeno e com poucos profissionais, pode ser considerada como política de democratização de acesso à educação, ainda que tenha relegado a segundo plano as necessárias opções pedagógicas (PARENTE, p. 58, 2014).

Diferentemente dessa opção que desconsidera as questões pedagógicas, e da afirmação feita por Parente (p. 59, 2014) de que “Quando um sistema de ensino opta pela multisseriação em algumas escolas e turmas, em muitos casos tal opção não vem associada a um conjunto de orientações pedagógicas”, a proposta de organização Multianos, para as escolas estaduais do campo de pequeno porte, foi construída visando à orientação da prática pedagógica desenvolvida pelos professores dessas escolas, por meio de metodologias diferenciadas.

Para tanto, foi-se além da simples proposição da organização das turmas em turmas multianos, incluindo a ela o modelo pedagógico considerado o mais adequado, para que, no momento da prática pedagógica nessas escolas, não se caísse na divisão de alunos por ano, como se existisse um muro invisível; de um lado, separando os alunos de um ano de um lado, e do outro, os demais de ano diferente.

Assim, antes de discorrer sobre a organização e o modelo de prática pedagógica, entendida como a que melhor atende a esse tipo de organização, são apresentados os fundamentos que os embasam.

FUNDAMENTOS

São adotados, como fundamentos, as concepções de mundo, escola, de conteúdos e metodologias de ensino e avaliação das DCEC (2006), a saber:

- **Concepção de mundo:** o ser humano é sujeito da história, é o mundo, faz o mundo, faz a cultura. O homem do campo possui um jeito peculiar de ser, desenvolvendo as suas atividades pelo controle do relógio mecânico, ou pelo relógio observado no movimento da Terra. Pode estar organizado de diferentes formas; porém, o seu vínculo com a Terra é fecundo.
- **Concepção de escola:** espaço de apropriação de conhecimentos científicos construídos pela humanidade ao longo de nossa história, bem como local de produção de conhecimentos por meio das relações que ocorrem entre o mundo científico e o mundo cotidiano. Nas escolas do campo, os aspectos da realidade devem ser os pontos de partida do processo pedagógico, nunca seu ponto de chegada.
- **Concepção de conteúdos e metodologias de ensino:** os conteúdos escolares devem ser selecionados a partir do significado que possuem, para determinada comunidade escolar, e as estratégias metodológicas devem ser dialógicas e indagativas, nas quais os alunos se tornem protagonistas de seu aprendizado.
- **Concepção de avaliação:** a avaliação é processual e, por esse motivo, deve ser contínua, intrinsecamente relacionada aos objetivos propostos.



PROTOCOLO E-DIGITAL N° 17.300.950-0

Organização do tempo escolar

Essa proposta prevê a organização, para fins de registro e matrícula, bem como de controle da vida escolar do aluno, em quatro anos (6.º, 7.º, 8.º e 9.º), mas, na dinâmica de estudos, serão organizadas duas turmas: uma de 6.º e 7.º ano e outra de 8.º e 9.º, que serão denominadas de Fase 1 e Fase 2, respectivamente.

Para tanto, há necessidade de organização de matriz curricular diferenciada

Organização da Matriz Curricular

Nesta proposta, a cultura e os saberes oriundos da vivência e da dinâmica do cotidiano dos povos do campo são referência para o trabalho pedagógico, como também para organizar a formação de professores e produção de materiais didáticos, de acordo com as orientações das DCEEC (2006).

A matriz curricular aqui proposta segue a matriz curricular adotada pelas demais escolas do campo, diferenciando-se, apenas, na carga-horária das disciplinas, tendo em vista a oferta de turmas multianos: (uma turma com o 6.º e 7.º anos, e outra com o 8.º e 9.º anos).

Matriz por componentes curriculares em turmas multianos

Componentes Curriculares	CH do Ensino Fundamental	
	FASE 1 (6.º e 7.º anos)	FASE 2 (8.º e 9.º anos)
Arte	2	2
Educação Física	2	2
Língua Portuguesa	5	5
Língua Inglesa	2	2
Ciências	3	3
História	2	3
Geografia	3	3
Ensino Religioso	1	-
Matemática	5	5
Total de horas/aula semanais	25	25



PROTOCOLO E-DIGITAL N° 17.300.950-0

Eixos Temáticos

Os eixos temáticos são entendidos pelas Diretrizes Curriculares da Educação do Campo - DCEC “como problemáticas centrais a serem focalizadas nos conteúdos escolares” (PARANÁ, 2010, p.35). Esse documento apresenta 4 eixos temáticos que devem ser o ponto de partida para a apresentação dos conteúdos a serem desenvolvidos pelo professor. Ou seja, além dos eixos temáticos, os planejamentos devem levar em conta a interdisciplinaridade, a realidade dos alunos e os espaços do entorno da escola.

Eixos temáticos das DCEC/PR

- **Cultura e Identidade**
- **Interdependência campo-cidade, questão agrária e desenvolvimento sustentável**
- **Trabalho**
- **Organização política, movimentos sociais e cidadania**

O trabalho com os Eixos Temáticos, em sala de aula, permite ao professor entender o contexto político, social e econômico de seus estudantes, auxiliando na compreensão de sua realidade.

Nesse sentido, as plantações, a agricultura, o cultivo do leite, a pesca (nas regiões ribeirinhas), festas e costumes tradicionais, entre outros exemplos que estão no entorno da escola, podem e devem ser utilizados como espaços educativos para além da própria escola. Esses espaços são ricos em história e saberes tradicionais, que, articulados aos Eixos Temáticos, contribuem significativamente na organização do trabalho pedagógico. É esse diálogo de saberes que permitirá ao estudante construir o seu conhecimento e fazer a sua leitura de mundo local, regional e global.

Assim, nesta proposta, o professor elabora seu plano de trabalho docente a partir dos Eixos Temáticos e de acordo com a realidade de cada escola, contextualizando os saberes escolares.

De modo coerente com os fundamentos dessa proposta, o modelo pedagógico adotado enfatiza a aprendizagem partilhada e refletida em grupo, num trabalho cooperativo.

Os conteúdos trabalhados deverão ser apresentados a partir de “Desafios Curriculares” ou situações-problemas disciplinares, sob a forma de questões ou problemas sem respostas ou soluções, sendo que as vivências fora da escola e os conhecimentos prévios dos alunos fornecem indicações sobre a forma de adaptar as aulas aos interesses e necessidades de sua aprendizagem.

Para que realmente ocorra a aprendizagem significativa, é necessário, de acordo com Coll (1994) que:

- O conteúdo deve ser potencialmente significativo, do ponto de vista de uma lógica (estrutura interna), assim como do ponto de vista psicológico, ou seja, sua assimilação, pelo aluno, por elementos pertinentes e relacionáveis.

PROTOCOLO E-DIGITAL N° 17.300.950-0

- O conteúdo deve ser potencialmente significativo, do ponto de vista de uma lógica (estrutura interna), assim como do ponto de vista psicológico, ou seja, sua assimilação, pelo aluno, por elementos pertinentes e relacionáveis.
- A funcionalidade da aprendizagem, ou seja, que os conhecimentos aprendidos - fatos, conceitos, habilidades, valores, atitudes etc., possam ser efetivamente utilizados em diversas e novas circunstâncias.

Organização curricular

Para esta proposta, a organização curricular fundamenta-se na Base Nacional Comum Curricular do/para o Ensino Fundamental, a qual materializa-se, no Paraná, por meio do Referencial Curricular do Paraná e, para as instituições estaduais, por meio da composição das Unidades Temáticas, dos Objetos de Conhecimento, Objetivos de Aprendizagem e dos Conteúdos Essenciais apresentados no Currículo da Rede Estadual do Paraná, o qual deverá ser enriquecido com conteúdo regionais, que se referem à realidade a qual o estudante está inserido, contextualizados, e articulados aos Eixos Temáticos já apresentados.

Assim, na organização curricular da Proposta Multianos, os conteúdos serão trabalhados a partir das Unidades Temáticas e Objetos de Conhecimento de cada componente curricular.

Orientação da prática pedagógica

Além das concepções já apresentadas, a concepção holística de educação também é fundante da proposta de organização multianos, uma vez que busca a superação da fragmentação do conhecimento, oportunizando o desenvolvimento do ser humano em suas múltiplas dimensões, pois, segundo Moraes (1997), cada indivíduo se expressa e interage com o mundo a partir de uma forma específica, única, de acordo com o seu perfil cognitivo, que o leva a uma forma particular de aprendizagem, de compreensão e de resolução de problemas.

Assim, deve-se ter claro que outras competências e habilidades devem ser desenvolvidas na escola, além das relacionadas com a leitura, a escrita e o cálculo, para a solução dos problemas cotidianos enfrentados pelas populações do campo, para que criem um futuro diferente, melhor que o presente.

De acordo com Duarte e Taschetto (2014), a escola multianos pode vir a ser uma organização inovadora “no sentido que destitui a série como fundamento para as ações pedagógicas, nos tirando, assim, de uma zona de conforto historicamente construída e naturalizada”.

Nesse sentido, como já mencionado, esta proposta se distancia das práticas convencionalmente realizadas nas turmas multisseriadas, que ainda funcionam apenas pela junção de alunos de mais de um ano em uma única turma, na qual “o professor se esforça para estabelecer paredes imaginárias para que consiga desenvolver seu trabalho pedagógico seriado” (IBIDEM).

PROTOCOLO E-DIGITAL N° 17.300.950-0

Para essas escolas, é proposto o currículo que flui, atravessa fronteiras, ou seja, perpassa a barreira da seriação e da distribuição de conteúdos, hierarquicamente, própria do currículo-árvore, pois apresenta múltiplas conexões transversais, de entradas e saídas. A esse currículo Duarte e Tachetto (2014) denominam “currículo-rizoma”.

O currículo rizoma quebra com o princípio da linearidade, pois possui múltiplas entradas, funcional por platôs, abrindo-se ao devir: “não existem pontos ou posições num rizoma como se encontra numa estrutura, numa árvore, numa raiz. Existem somente linhas [...] Um rizoma pode ser rompido, quebrado em um lugar qualquer, e também retoma segundo uma ou outra de suas linhas e segundo outras linhas” (DELEUZE, 1995, p. 17 - 18). Assim, podemos entendê-lo como um mapa aberto que está constantemente sendo retraçado, reconfigurado, com seus territórios que, móveis, resistem a qualquer tentativa de fixidez (DUARTE; TASCETTO, 2014, p.45).

Dessa forma, o planejamento de ensino, para as escolas multianos, de acordo com Martins e Marsiglia (2014), deverá ocorrer em dois planos interdependentes: o vertical e o horizontal.

No plano vertical, caracterizado por uma “movimentação para dentro”, para a escola, identificam-se os conceitos – objetos de ensino, visando ao desenvolvimento cognitivo-afetivo dos estudantes a médio e a longo prazo. O plano vertical tem por parâmetro, para a seleção de conteúdos, um tempo relativamente prolongado, sendo empregado em etapas, ciclos etc., visando ao processo de ensino e aprendizagem, onde este requer uma multiplicidade de vivências, no tocante aos conteúdos escolares, inclusive repetições, avanços e recuos, ou seja, numa retomada constante dos conteúdos, visando à apropriação de conhecimentos.

No plano horizontal, que tem por característica uma “movimentação para fora da escola”, é focada na identificação dos conteúdos de ensino que aprofundam e particularizam os conteúdos do planejamento vertical, do qual o horizontal se desdobra, ocorrendo, entre esses dois planos, um movimento constante.

Nesse sentido, propõe-se que os conteúdos dos componentes curriculares sejam desenvolvidos a partir dos Eixos Temáticos das Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná e da Compreensão da Realidade da comunidade escolar.

Essa proposta apresenta o ano letivo trabalhado em períodos trimestrais, sendo três trimestres no ano, o qual terá duração mínima de 200 dias letivos.

Metodologias

As metodologias para esta proposta devem ser dialógicas e investigativas, que façam o aluno sujeito de sua aprendizagem, tornando-o protagonista nesse processo, uma vez que participará ativamente das aulas, mediante metodologias ativas.

Haja vista o planejamento de ensino para as escolas multianos, de acordo com a orientação de prática pedagógica proposta, ocorrer em dois planos interdependentes: o vertical e o horizontal, sugere-se que ele contemple 3 momentos:

PROTOCOLO E-DIGITAL N° 17.300.950-0

- O compartilhamento entre todos os estudantes (como uma visita a campo, por exemplo).
- Atividades realizadas em grupos de alunos de anos diferentes (resolução de uma situação problema/desafio, com foco nos conteúdos trabalhados).
- Atividades a serem realizadas por alunos de um mesmo ano (trabalhos individuais ou em grupo).

O planejamento dessas atividades deve ser coletivo e interdisciplinar, articulado com os dois movimentos: para dentro (plano vertical) e para fora da escola (plano horizontal):

A movimentação “para dentro” da escola se relaciona ao ensino do conhecimento historicamente sistematizado, e as movimentações “para fora” da escola, ao conhecimento da realidade dos entornos desta escola, tendo o inventário como um catalisador para o ensino de conteúdos.

Na movimentação do ensino do conhecimento historicamente sistematizado, se trata dos conteúdos, conceitos e objetivos das disciplinas a partir das Diretrizes Curriculares Estaduais (DCEs), buscando aproximar as disciplinas desde dos conteúdos e conceitos na perspectiva da interdisciplinaridade (GHEDINI & BERTÉ, 2018, p.24).

De acordo com essas autoras, os movimentos “para dentro” e “para fora” da escola se organizam da seguinte forma, para o planejamento dos professores:

Plano Vertical (movimento “para dentro”) → disciplinas, conteúdos, conceitos e objetivos;

Plano Horizontal (movimento “para fora”) → compreensão da realidade; encaminhamento metodológico, atividade de encontro das disciplinas, avaliação.

Dessa forma, a articulação dos conteúdos e dos conceitos aos grupos das disciplinas, em sala de aula, bem como a materialidade tratada via Compreensão da Realidade, aproximam os conteúdos à totalidade do conhecimento, ocorrendo a interdisciplinaridade.

De acordo com as DCEs (2010, p. 46) “pensar a interdisciplinaridade nas escolas pode ser um dos caminhos para superar o trabalho pedagógico fragmentado”. Para a prática docente interdisciplinar, esta proposta adota os quatro fundamentos destacados nas DCEs, dos seis apresentados por Fazenda (1994, p. 84 - 88):

- A parceria.
- O perfil de uma sala de aula interdisciplinar.
- Alicerces do projeto interdisciplinar.
- Possibilidade de efetivação de pesquisas interdisciplinares.

Pesquisas, trabalho com Temas Geradores, com situações-problemas, e demais metodologias ativas são opções teórico-metodológicas, indicadas para o desenvolvimento desta proposta, entre outras.

PROTOCOLO E-DIGITAL N° 17.300.950-0

A proposição do desenvolvimento das atividades com os alunos fundamenta-se em Vigotski (2006), tendo em vista que a colaboração, a troca entre os estudantes, com mais e menos experiência, possibilita, aos envolvidos, novas formas de sedimentação de conhecimentos. Ou seja, a inter-relação entre os estudantes possibilita que o menos experiente realize, com o colega, aquilo que não conseguiria sem ele, remetendo à Zona de Desenvolvimento Potencial de Vigotski.

O que uma criança é capaz de fazer com o auxílio dos adultos chama-se zona de seu desenvolvimento potencial [...]. O que a criança pode fazer hoje com o auxílio dos adultos pode fazê-lo amanhã por si só (VIGOTSKI, 2006. p. 112 - 113).

Diante do exposto, observa-se que, nas turmas multianos, o planejamento de ensino, a partir da orientação da prática pedagógica proposta, contemplará as experiências que mais corroborem para a formação de conceitos por parte dos alunos, sempre articuladas aos Eixos Temáticos sugeridos nas DCEC que norteiam a educação do campo no Estado do Paraná.

Papel do aluno

O papel do aluno, nesta proposta, é intenso, tendo em vista que ele deverá estabelecer relações entre o conteúdo novo e o já apreendido, numa relação e interação com o professor e demais colegas.

Portanto, apesar de que, em última instância, é o aluno que constrói, enriquece, modifica, diversifica e coordena os seus esquemas, isso não decorre de uma atividade individual, mas de uma atividade interpessoal, que perpassa a relação com o professor e demais colegas ou pares de aprendizado.

AVALIAÇÃO

A avaliação, na concepção aqui apresentada, demanda uma observação contínua dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos nos instrumentos avaliativos e na percepção da aprendizagem dos discentes.

Os instrumentos avaliativos devem se balizar e se adaptar, tendo como medida o nível de aprendizagem esperada dos educandos e o progresso destes, a partir do que não dominavam anteriormente. A observação contínua da qualidade da aprendizagem dos estudantes dar-se-á pelo trabalho docente, considerando cada sujeito como único, tendo em vista os ritmos e tempos diferenciados das turmas multianos.

Os estudantes, além de possuírem tempos e ritmos diferentes de aprendizagem, também aprendem uns com os outros, num processo de interação natural. Aquele que tem o conhecimento, que já aprendeu aquele conteúdo, auxilia na aprendizagem daquele que ainda não aprendeu. Ou seja, a relação ensino aprendizagem se dá além da figura do próprio professor. Por isso, a qualidade da prática pedagógica em sala de aula é um reflexo direto do refino dos instrumentos de avaliação, cuja construção acontece pelo olhar analítico do educador sobre as necessidades de aprendizagem dos educandos.

PROTOCOLO E-DIGITAL N° 17.300.950-0

Esses instrumentos avaliativos deverão ser diversificados, tais como: pesquisas e trabalhos individuais e/ou em equipe, atividades específicas das áreas do conhecimento, relatórios de atividades desenvolvidas no tempo-espaço da comunidade; produções textuais, gráficas, cartográficas e artísticas; participações em grupos de estudos, seminários, palestras, debates, visitas a campo, avaliações orais e escritas, entre outros, e deverão produzir informações sobre os níveis de domínio de aprendizagem dos alunos. Saber onde estão, como ponto de partida, e para onde queremos que vão, sem dúvida, agiliza nossas ações.

A “avaliação de ingresso”, diagnóstica, será aplicada, no início do ano letivo, no momento da entrada, no primeiro ano de implantação da proposta para todos os alunos. Nos anos seguintes, apenas para alunos de 6.º ano. Sua finalidade é a de levantar dados sobre os conhecimentos dos alunos. Portanto, seu caráter é diagnóstico, e seus resultados subsidiarão o planejamento das ações pedagógicas dos professores.

A “avaliação de saída”, cumulativa, é aplicada aos alunos de cada ano, a cada trimestre, permitindo conhecer o que foi agregado na aprendizagem, ao longo do desenvolvimento das atividades educacionais. Além de avaliar o desempenho do aluno, esta avaliação servirá para uma autoavaliação desta proposta.

Com base nos resultados, cada instituição desencadeará ações necessárias para manutenção, reversão ou correção de suas ações pedagógicas.

Critérios avaliativos

Para que o processo avaliativo seja o mais objetivo possível e claro, tanto para professores quanto para alunos, sugerimos os seguintes critérios avaliativos:

- Para as competências cognitivas - comunicação aos alunos dos critérios estabelecidos, pois todo instrumento avaliativo, oral ou escrito, em equipe ou individual aplicado, deverá ser apresentado, juntamente com seus critérios de realização e de avaliação, para que os alunos tenham consciência em que estão sendo avaliados e da forma como são emitidas as notas, para que a avaliação seja o mais objetiva possível.
- Para os aspectos relacionais, que envolvem o aprendizado, é fundamental que todos sejam informados de seus pontos fortes e fracos e do que se espera do trabalho individual quanto em equipe. Assim, haverá uma nota única para a equipe (avaliação da equipe) e outra nota para cada aluno (avaliação individual).

As equipes podem ajudar a corrigir os instrumentos avaliativos individuais, corrigindo uns dos outros, discutindo e comparando entre si as respostas, como mais um momento de troca e aprendizagem. A avaliação individual ocorre em determinados momentos do processo em que o professor julgar importante e fundamental para que o aluno demonstre o que está aprendendo individualmente.

PROTOCOLO E-DIGITAL N° 17.300.950-0

É importante ressaltar que, para esta proposta, a avaliação é entendida em toda produção resultante de atividades desenvolvidas na relação professor-aluno comunidade, no processo de ensino-aprendizagem, podendo ser realizadas tantas quantas foram necessárias, durante os trimestres, objetivando a avaliação do processo que se estabelece entre os alunos e os saberes escolares e tradicionais.

Na elaboração do planejamento das aulas, os objetivos de aprendizagem, que se espera alcançar, já deverão ser apresentados, sendo que os professores deverão se atentar a eles.

É de extrema importância que todas as instâncias colegiadas das escolas acompanhem e participem da implementação e desenvolvimento da nova organização de turmas multianos, sabedores de que a escola do campo deve ser um lugar de cultura e identidade, de forma que conheçam a proposta, suas potencialidades e fragilidades e, dessa forma, contribuam no processo educativo dos estudantes.

Recuperação processual

Ocorrendo desempenho insatisfatório, ou seja, caso o aluno não atinja os objetivos de aprendizagem esperados, o professor deverá retomar as dúvidas e dificuldades com os alunos ou equipe, propondo novas atividades e estudos, para uma posterior reavaliação.

Essa reavaliação poderá ser a correção da mesma atividade ou uma nova atividade que deverá ser combinada com os alunos ou a classe, dentro do processo normal.

As notas, ao final de cada trimestre, têm caráter formativo, servindo de diagnóstico para o aluno, professor e equipe pedagógica acompanharem o nível de desempenho e sucesso dos alunos.

Retenção

A possibilidade de retenção de um estudante de turmas de multianos ocorrerá como no restante da rede pública estadual, bem como a média a ser alcançada será a mesma: 6,0.

Os estudantes serão avaliados de acordo com o ano que estão cursando (6.º ou 7.º ou 8.º ou 9.º) e, atingindo a média, serão promovidos ao ano seguinte. Caso a média não seja atingida, ficarão retidos no mesmo ano.

Todavia, esta retenção atrela-se ao compromisso de acompanhamento pedagógico-metodológico, especialmente construído, visando os objetivos de aprendizagem nos quais o estudante não atingiu resultados satisfatórios.

Formação dos Professores que atuarão nas Turmas Multianos

Está em elaboração e desenvolvimento a formação continuada para os profissionais da educação que atuarão nas escolas de organização multianos, por meio da 4.ª Edição do Programa Federal “Escola da Terra” no Paraná - 2021, em parceria com o Ministério da Educação e Cultura - MEC, Secretaria de Estado de Educação e Esportes - SEED, Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS, Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná -

PROTOCOLO E-DIGITAL N° 17.300.950-0

UNICENTRO, Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE e Universidade Federal do Paraná - UFPR Litoral.

Nas três primeiras edições, o programa atendeu apenas às escolas do campo que possuíam o Ensino Fundamental – Anos Iniciais. Para essa edição que ocorrerá no ano de 2021, o MEC atendeu ao pedido de demanda do Estado do Paraná, abrindo oportunidade de formação continuada também aos profissionais da educação que atuarem nas Escolas Estaduais do Campo Multianos. Participarão, também, os técnicos-pedagógicos dos Núcleos Regionais de Educação que possuem Escolas Estaduais do Campo Multianos em suas jurisdições.

O Programa Escola da Terra tem o objetivo de promover a melhoria das condições de acesso, permanência e aprendizagem dos estudantes do campo, em suas comunidades, por meio do apoio à formação de professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental e no Ensino Fundamental – Anos Finais, fortalecendo a escola do campo como espaço de vivência social, cultural e educativo, conectado à vida nas comunidades.

O início da formação está previsto para o mês de março de 2021, e a modalidade (se presencial e/ou on-line) será definida no mês de janeiro do mesmo ano, por meio de resolução governamental, uma vez que a situação de saúde pública, decorrente do quadro pandêmico causado pela COVID-19, no qual ainda nos encontramos, e cuja volta às aulas está condicionada, apresente resultados de imunidade no mínimo satisfatória à liberação de reagrupamento social. Tal situação certamente será analisada pelos órgãos competentes que devem se manifestar a respeito. A metodologia da formação organiza-se da seguinte forma:

- 120 horas presenciais e/ou on-line – denominadas de Tempo Universidade.
- 80 horas de atividades orientadas pelos formadores, denominadas de Tempo Comunidade.

Esses períodos de formação estão organizados em momentos pedagógicos que interagem e se inter-relacionam num contínuo formativo, em que os professores cursistas são acompanhados por seus tutores, com atividades específicas orientadas para serem realizadas em cada comunidade escolar, planejando conjuntamente e tendo formação continuada processual, a partir de suas realidades escolares. Dessa forma, destaca-se a importância do Tempo Comunidade nessa formação, pois será nesse momento que se dará a efetivação da proposta de organização multianos.

Além disso, a formação continuada dos profissionais das Escolas Estaduais do Campo Multianos será realizada, também, pela equipe técnico-pedagógica da Secretaria de Estado da Educação e do Esporte/Departamento de Diversidade e Direitos Humanos e pelas Instituições de Ensino Superior parceiras. Para o ano de 2021, as formações específicas desenvolvidas por essa equipe acontecerão nos dias previstos em calendário, pela SEED, como “Dias de Estudo e Planejamento”, os quais ocorrerão nas seguintes datas: 11 e 12/02/2021; 22/05/2021; 19 e 20/07/2021; 11/09/2021; 06/11/2021.

PROTOCOLO E-DIGITAL N° 17.300.950-0

Diante do contexto das escolas de pequeno porte, a presente proposta tem como princípio profícuo a permanência dos estudantes em sua localidade rural, assegurando-lhes o direito a uma educação de qualidade, a sustentação e valorização da vida no campo e a interação solidária e permanente com seus pares no mesmo ambiente.

[...] o problema das turmas multisseriadas está na ausência de uma capacitação específica dos professores envolvidos, na falta de material pedagógico adequado e, principalmente, a ausência de infraestrutura básica –material e de recursos humanos – que favoreça a atividade docente e garanta a efetividade do processo de ensino-aprendizagem. Investindo nestes aspectos, as turmas multisseriadas poderiam se transformar numa boa alternativa para o meio rural, atendendo aos anseios da população em dispor de uma escola próxima do local de moradia dos alunos, sem prejuízo da qualidade do ensino ofertado, especificamente no caso das séries iniciais do ensino fundamental. (INEP, 2007:19)

Nesse sentido, a formação continuada dos professores que atuarão nas escolas de pequeno porte, desenvolvendo essa proposta, terá por finalidade garantir a melhoria das condições de ensino, de aprendizagem e da permanência dos estudantes que nelas estarão fortalecendo a escola como espaço de vivência social e cultural.

Assim, os objetivos formativos são:

- Conhecer os princípios da Educação do Campo e a legislação que norteia a escolarização das escolas do campo no Estado do Paraná.
- Refletir sobre a importância do meio sociocultural para o desenvolvimento da Educação do Campo.
- Promover o trabalho do currículo articulado aos Eixos Temáticos.
- Oportunizar o desenvolvimento de processos cooperativos e sustentáveis na escola e comunidade em que se insere.
- Compreender a importância da agroecologia e da sustentabilidade para o desenvolvimento do campo e dos povos que nele habitam.

A partir desses objetivos formativos, temos os seguintes objetivos de ensino nesta proposta:

- Qualificar a prática docente nas escolas do campo.
- Possibilitar a integração com as comunidades das escolas do campo, revelando a relação entre a escola e os processos educativos.
- Oportunizar a melhoria das condições do ensino, da aprendizagem e da permanência dos educandos do campo em suas comunidades, por meio da formação de professores que atuam nas turmas dos anos finais do Ensino Fundamental, compostas por educandos de variadas idades.

Ressalta-se, portanto, que a implementação da Proposta de Organização Multianos, para as Escolas Estaduais do Campo de pequeno porte, será acompanhada continuamente pela equipe técnico-pedagógica da SEED, bem como dos Núcleos Regionais de Educação que possuem as referidas escolas.

PROTOCOLO E-DIGITAL N° 17.300.950-0

Diante do apresentado pela Diretoria de Educação, da Secretaria de Estado da Educação e do Esporte, referente à proposta de organização de turmas multianos, pode-se observar que esta forma de organização curricular implementada em escolas do campo com baixa demanda de estudantes tem como objetivo principal evitar a cessação de escolas do campo de pequeno porte.

Destaca-se que no Parecer n.º 12/21, aprovado por este Conselho em 24/02/21, que trata das denúncias referentes ao fechamento de turmas, períodos diurno e noturno, nas Escolas do Campo e implantação de Organização Multisseriada, a relatora reafirma que:

[...]

a organização Multianos desenvolvida pelo Departamento de Diversidade e Direitos Humanos/Seed, a qual aplica metodologias dialógicas e investigativas, que fazem o aluno sujeito de sua aprendizagem, tornando-o protagonista no processo ensino-aprendizagem, uma vez em que, o ensino-aprendizagem dar-se-á através de metodologias ativas, estimulando, dessa forma, alternativas de acordo com as características e necessidades dos estudantes e com as demandas do meio social.

[...]

Essa metodologia e reorganização das turmas dos últimos anos do Ensino Fundamental, agrupando-as em duas Fases, a primeira com os 6º e 7ºanos, e a segunda com os anos 8º. e 9º. anos, foi uma forma encontrada para evitar a cessação de Escolas do Campo, principalmente em pequenos Municípios, atendendo a solicitação deste Conselho.

E ainda, diante das informações e esclarecimentos prestados no protocolado referente às denúncias do fechamento de turmas, períodos diurno e noturno, nas Escolas do Campo e implantação de Organização Multisseriada, a relatora considerou improcedente e declarou-se favorável à continuidade da oferta da metodologia e da organização de turmas Multianos, implantada pela Secretaria de Estado da Educação e do Esporte/Departamento de Diversidade e Direitos Humanos.

Desta forma reitera-se a implementação da proposta apresentada, pois a Educação do Campo é específica e deve ser tratada de forma diferenciada no sentido amplo do processo de formação humana, que constrói referências culturais e políticas, visto que esta irá contextualizar o saber escolar e buscar promover a valorização do estudante em seu âmbito político, social e econômico, auxiliando na compreensão de sua realidade.

Cabe também ressaltar a importância dos educadores do campo, tratada nesta proposta, com programas específicos de formação continuada para os profissionais da educação que atuarão nas escolas de organização multianos. Compete assim ao professor, elaborar seu plano de trabalho docente com base nos Eixos Temáticos e de acordo com a realidade de cada escola.

PROTOCOLO E-DIGITAL N° 17.300.950-0

É importante salientar que a organização multianos diverge da proposta multisseriada, que podem até confundir-se pela etimologia do nome, porém são fundamentadas por concepções distintas.

III - VOTO DA RELATORA

Diante do exposto, somos favoráveis à autorização da Proposta de Organização de Turmas Multianos nas Escolas Estaduais do Campo de Pequeno Porte.

A Seed deverá:

- a) acompanhar o desenvolvimento da referida oferta;
- b) no prazo de um ano, após a implantação, deve a Seed encaminhar a este Colegiado, relatório circunstanciado contendo a execução da proposta, a validade da oferta, resultados de pesquisas que tenham sido realizadas, entre outras informações que julguem necessárias.

Encaminhamos o Parecer à Secretaria de Estado da Educação e do Esporte para as providências cabíveis.

Curitiba, 16 março de 2021.

Ozélia de Fátima Nesi Lavina
Relatora

DECISÃO DA CÂMARA

A Câmara de Educação Infantil e do Ensino Fundamental aprova, por unanimidade, o voto da Relatora.

Clemencia Maria Ferreira Ribas
Presidente da CEIF