

A FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DE TURMAS MULTI-IDADES: Reflexões a Partir da Organização Escolar Multianos no Paraná – Brasil

Ana Cristina Hammel¹
Roberto Antônio Finatto²
Natacha Eugênia Janata³

RESUMO

Este artigo analisa o processo de formação continuada do programa Escola da Terra realizado com professores das escolas do campo organizadas em turmas multianos no Paraná, Região Sul do Brasil. A pesquisa foi executada com base na análise de documentos sobre a Educação do Campo e integra princípios da pesquisa-ação. O programa Escola da Terra é resultado de uma parceria entre a Universidade Federal da Fronteira Sul – *Campus Laranjeiras do Sul*, a Secretaria de Estado de Educação do Paraná e o Ministério da Educação e já formou, desde 2015, no Paraná, sete turmas de cursistas. Os professores das escolas multianos integraram o público atendido nas últimas edições. A organização das turmas do Ensino Fundamental II em multianos ocorreu em 2020, inicialmente em 72 instituições de ensino do campo. As turmas multianos são formadas por estudantes de dois diferentes anos escolares, divididas em duas fases: Fase I (6º e 7º anos) e Fase II (8º e 9º anos). Com o objetivo de contribuir com o trabalho pedagógico nessas turmas, o programa Escola da Terra considerou as especificidades da organização multianos. Um dos resultados das ações foi a publicação do “Guia Metodológico para as Escolas do Campo Multianos do Paraná”. Concluímos que os encontros e estudos proporcionados pelo Escola da Terra contribuíram com a superação de dificuldades metodológicas nas turmas multianos, permitiram a identificação de problemas e a reivindicação de melhorias nas escolas e possibilitaram a troca de conhecimentos e experiências entre os professores, qualificando o ensino nas turmas que integram as idades.

Palavras-chave: formação continuada de professores; escola multianos; multi-idade. Escola da Terra.

CONTINUING EDUCATION FOR TEACHERS OF MULTI-AGE CLASSROOMS: REFLECTIONS FROM THE MULTI-AGE SCHOOL ORGANIZATION IN PARANÁ – BRAZIL

ABSTRACT

This article analyzes the continuing education process of the Escola da Terra program with teachers from rural schools that are organized into multi-age classrooms in Paraná, southern Brazil. The research was based on document analysis regarding Rural Education, and incorporated principles of action research. The Escola da Terra program is a result of a partnership between the Universidade Federal da Fronteira Sul – Laranjeiras do Sul Campus, the State Bureau of Education of Paraná, and the Ministry of Education, and has trained seven groups of participants since 2015 in Paraná. The teachers from the multi-age schools have been part of the audience served by the program in the recent editions. The organization of Elementary School classes into multi-age classrooms began in 2020, initially involving 72 rural educational institutions. Multi-age classrooms consist of students from two different school years, divided into two phases: Phase I (6th and 7th grades) and Phase II (8th and 9th grades). Aiming to contribute to the pedagogical work in these classrooms, the Escola da Terra program considered the specificities of the multi-age organization. One of the outcomes of the actions is the publication of the “Methodological Guide for Multi-Age Rural Schools in Paraná.” We conclude that the meetings and studies provided by Escola da Terra helped overcome methodological difficulties in the multi-age classrooms, allowed for the identification of issues and the advocacy for improvements in the schools, and enabled the exchange of knowledge and experiences among teachers, enhancing the education in classrooms that integrate various ages.

Keywords: continuing teacher education; multi-age school; multi-age; Escola da Terra.

Submetido em: 11/11/2024

Aceito em: 8/12/2024

Publicado em: 7/3/2025

¹ Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) – *Campus Laranjeiras do Sul*. Laranjeiras do Sul/PR, Brasil. <https://orcid.org/0000-0002-2236-8848>

² Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Florianópolis/SC, Brasil. <https://orcid.org/0000-0001-8467-5133>

³ Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Florianópolis/SC, Brasil. <https://orcid.org/0000-0001-8308-0736>

INTRODUÇÃO

O artigo tem como objetivo analisar o processo de formação continuada do programa Escola da Terra realizado com professores das escolas do campo organizadas em turmas multianos no Estado do Paraná, Região Sul do Brasil. O Escola da Terra é resultado de uma política pública federal para a formação continuada de professores, vinculada ao Programa Nacional de Educação do Campo – Pronacampo (Brasil, 2013b). No Paraná, o programa é executado pela Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) – *Campus Laranjeiras do Sul* – em parceria com a Secretaria de Estado da Educação (SEED).

Buscando contemplar a diversidade de organizações escolares do Estado, o programa tem sido ofertado para as escolas organizadas em multissérie, multianos e ciclos de formação humana⁴. A organização em multianos, objeto deste texto, foi instituída em 2020 pela SEED em 72 escolas do campo com até 35 estudantes matriculados. As turmas multianos caracterizam-se por integrarem dois anos escolares diferentes, no Ensino Fundamental II, em uma mesma sala de aula. Assim, os estudantes do 6º e do 7º ano compõem uma turma, enquanto que os estudantes do 8º e do 9º ano se aglutinam em outra turma na escola.

Neste texto utilizamos o conceito de turmas multi-idade para nos referir às escolas multisseriadas, multianos ou de ciclos de formação humana, que possuem uma forma de organização escolar em que estudantes de diferentes idades e tempos ou anos/séries de escolarização ocupam uma mesma sala de aula, sob a responsabilidade de um professor, ocorrendo nos diferentes níveis e etapas da educação brasileira. Não é demais ressaltar, todavia, que mesmo em turmas seriadas existem variadas idades e níveis de desenvolvimento, porém considerado o foco do texto não vamos nos ater a essa questão, ainda que tenha importância e necessite de aprofundamento para melhor entendimento.

A pesquisa foi realizada por meio de revisão bibliográfica, de análise documental (ao incorporar o estudo da legislação sobre a Educação do Campo e de documentos do programa Escola da Terra, em especial das edições de 2020-2021 e 2022-2023) e incorporou princípios da pesquisa-ação. As autoras e o autor do texto participaram ativamente das ações relatadas e analisadas no processo de formação continuada objeto do texto e, em diálogo direto com os professores cursistas, contribuíram no encaminhamento de problemas coletivos relacionados à educação. A estreita relação entre a ação e a solução de um problema nos coloca na perspectiva da pesquisa-ação, conforme Thiollent (2011).

O texto está estruturado em três principais seções, além desta introdução e das considerações finais. Na primeira seção apresentamos a importância da formação continuada de professores da Educação do Campo a partir do programa Escola da Terra; na sequência, situamos as escolas multianos no Paraná no contexto das turmas em multi-idades; por fim, detalhamos o trabalho desenvolvido no programa especificamente com os professores das escolas multianos.

⁴ Organização escolar das escolas dos assentamentos e acampamentos das áreas de reforma agrária do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Elas se organizam em: I Ciclo (Ciclo único - Educação Infantil, crianças de 4 e 5 anos de idade); II Ciclo (6 a 8 anos); III Ciclo (9 a 11 anos); IV Ciclo (12 a 14 anos); V Ciclo (Ciclo único – Ensino Médio, 15 a 17 anos).

EDUCAÇÃO DO CAMPO E FORMAÇÃO CONTINUADA: O PROGRAMA ESCOLA DA TERRA

Compreendemos a formação de professores desde as bases do que a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope) vem discutindo e produzindo ao longo de, pelo menos, as últimas quatro décadas. No contraponto ao que Duarte (2010) traz como a epistemologia da prática na formação de professores, fruto da reorganização do processo produtivo e refundação da teoria do capital humano, Cordeiro da Silva (2017, p.130) nos coloca a concepção da epistemologia da práxis como o fundamento da formação de professores, a qual,

aspira uma formação do sujeito histórico baseada em uma relação indissolúvel entre a teoria e a prática, a ciência e a técnica, constituída no trabalho e que garanta a estes sujeitos a compreensão da realidade sócio-econômica-política e que sejam capazes de orientar e transformarem as condições que lhes são impostas.

Partindo dessa compreensão mais geral, Molina (2020) sintetiza alguns princípios que sustentam a formação de professores no que se refere às especificidades da Educação do Campo. São eles: vinculação com uma formação que busca superar a lógica das relações sociais de produção capitalista; educadores capazes de compreender a totalidade social em suas contradições; a necessária sólida formação teórica, de base interdisciplinar; a inserção nas lutas sociais, com a capacidade de agir buscando a transformação, especialmente das escolas e de suas comunidades; o trabalho docente coletivo e a auto-organização dos estudantes, pois, sem ambos, a ação não se concretiza no horizonte pretendido e, por fim, a formação de educadores do campo como intelectuais orgânicos, vinculados aos territórios.

Diante dos impactos da política neoliberal para a educação, a formação inicial e continuada de professores tem sido reformulada a partir de uma visão de educação e de escola que reafirma processos de competição e meritocracia. O êxito escolar é avaliado por testes padronizados e referenciais construídos por agentes externos que não dialogam com o interesse das comunidades nas quais as escolas estão situadas. Segundo Freitas (2012, p. 383):

O tecnicismo se apresenta, hoje, sob a forma de uma “teoria da responsabilização”, meritocrática e gerencialista, onde se propõe a mesma racionalidade técnica de antes na forma de “standards”, ou expectativas de aprendizagens medidas em testes padronizados, com ênfase nos processos de gerenciamento da força de trabalho da escola (controle pelo processo, bônus e punições), ancorada nas mesmas concepções oriundas da psicologia behaviorista, fortalecida pela econometria, ciências da informação e de sistemas, elevadas à condição de pilares da educação contemporânea. Denominamos esta formulação “neotecnicismo”. Este neotecnicismo se estrutura em torno a três grandes categorias: responsabilização, meritocracia e privatização.

A formação de professores do campo tem sido tema de análises de vários estudiosos que entendem a escola como um meio para a transgressão dos paradigmas do capitalismo e, sobretudo, do neoliberalismo na educação. Nesse contexto, o trabalho com a formação de professores implica metodologias que dialoguem com a realidade do campo brasileiro e com as reais necessidades dos povos do campo, das águas e das florestas.

O programa Escola da Terra é uma política pública de formação continuada de professores para as escolas do campo e propõe o fomento e apoio às escolas do campo, à permanência de crianças e jovens nas escolas e, como consequência, a permanência das famílias nas comunidades. O Pronacampo, como ação articulada, assegura a demanda de formação continuada dos professores das escolas do campo, principalmente naquelas organizadas em turmas aqui denominadas de multi-idades (Brasil, 2013a).

Assim, o Escola da Terra trabalha com professores do campo de escolas com variadas formas de organização não seriadas, isso compreende turmas com estudantes de diferentes idades, tais como encontramos nas escolas multisseriadas, nas escolas multianos e nas escolas de ciclos de formação humana. Essas formas de organizar a escola presumem muitas possibilidades ao trabalho docente. Nesse sentido, a formação continuada que se pretende efetiva deve considerar a forma escolar e a intencionalidade pedagógica na superação da escola a serviço do capital.

Para Molina e Hage (2015), essa formação passa pela compreensão de estratégias formativas que ampliem a visão de mundo e de sociedade, isso implica estudo que vai além de metodologias de ensino, assim, os autores consideram que:

A política de formação de educadores do campo compreende a necessidade de construir estratégias formativas que sejam capazes de oportunizar ao docente em formação a superação dessa visão restrita dos limites e potenciais de sua ação, ofertando-lhes, durante o percurso formativo, os fundamentos filosóficos, sociológicos, políticos, econômicos, antropológicos capazes de lhes dar elementos para ir localizando os efeitos e resultados de sua ação educativa a partir de um contexto bem mais amplo que a contém, especialmente as tensões e contradições que permeiam as relações sociais no território rural contemporaneamente [...] (Molina; Hage, 2015, p. 133).

Seguindo este entendimento, a formação inicial e continuada de professores exige uma perspectiva de trabalho que dialogue com a realidade do campo e da cultura camponesa, a fim de formar sujeitos capazes de interpretar e traçar estratégias de superação da perspectiva neoliberal de organização escolar e humana. Busca-se, portanto, construir resistências nas quais os estudantes possam ser protagonistas de ações que envolvam a luta por direitos humanos fundamentais, como acesso à terra e ao trabalho e que garantam a sustentabilidade da vida em todos os seus aspectos.

O programa Escola da Terra apresenta elementos que coadunam com os princípios e fundamentos da Educação do Campo, tais como a alternância, a cooperação, a agroecologia, o estudo da realidade e a conexão entre a escola e a vida (Brasil, 2013). Assim, concordamos com Lima e Fernandes (2018) quando defendem que

uma das preocupações dos projetos de educação do campo no Brasil é a possibilidade de formação para a emancipação humana e do trabalhador camponês, demonstrando que o agronegócio não é a totalidade, e que o campesinato constrói estratégias para sua permanência, pois a agricultura camponesa representa resistência frente aos modelos hegemônicos de produção (p. 52).

A partir desses elementos a formação continuada de professores do campo, por meio do programa Escola da Terra, dialoga com as contradições do modelo hegemônico de produção e acumula formas de superação das condições de dominação e exploração

sob a égide do capital (Mészáros, 2002). No Paraná, o referido programa foi instituído no ano de 2015, quando da reformulação da formação fornecida por meio do Escola Ativa, que teve a última oferta no ano de 2011. Segundo a SEED (2011), o programa Escola Ativa era uma estratégia para fortalecer as escolas multisseriadas nos municípios paranaenses.

Entre as mudanças, o Escola da Terra trabalha com a participação direta dos professores, considerando a realidade da comunidade e da escola. Além de atender as escolas multisseriadas, no caso do Paraná, as escolas multianos, as escolas organizadas em ciclos de formação humana, as escolas indígenas e as escolas quilombolas também passaram a ser atendidas em algumas das edições do programa.

No Estado, o programa já formou mais de 3 mil cursistas até o ano de 2024, com seis turmas em nível de aperfeiçoamento e uma turma de especialização. Para Hammel e Gerhke (2022, p. 6),

considerando a formação em serviço e a carga de trabalho dos professores, as ações foram organizadas em regime de alternância, com tempo de estudos na universidade/polo e tempo de estudos nas comunidades/escolas [...]. No trabalho de extensão os formadores se deslocavam para os locais a partir de um cronograma estabelecido com os municípios que compunham os polos. O programa previa 120 horas de tempo universidade (nos polos) e 80 horas de tempo comunidade (na escola), aspecto que favoreceu o engajamento dos professores e dos gestores dos municípios no trabalho de extensão.

A partir de 2020 as etapas/períodos de tempo universidade passaram a ser na UFFS – *Campus* Laranjeiras do Sul, em Laranjeiras do Sul, no Paraná. Na última edição, 2023-24, foram cem cursistas matriculados, de diferentes municípios do Estado. As aulas ocorreram em cinco etapas, com alternância pedagógica entre o tempo universidade e o tempo comunidade.

O programa, que inicialmente atendia apenas os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, passou a atender também o Ensino Fundamental II, colocando novos desafios para o grupo de formadores das universidades. Esse quadro aumentou a sua complexidade a partir da criação das escolas multianos e da inserção dos professores dessas instituições no Escola da Terra.

A ORGANIZAÇÃO EM MULTIANOS NAS ESCOLAS NO PARANÁ E A FORMAÇÃO CONTINUADA PARA TURMAS MULTI-IDADES

A autorização da proposta de organização de turmas multianos nas escolas estaduais do campo de pequeno porte no Paraná ocorreu pelo Parecer CEE/CEIF nº 96/2021. O documento apresenta a base legal, a justificativa, os objetivos, os fundamentos (organização do tempo escolar e da matriz curricular, orientação da prática pedagógica, metodologias e o papel do aluno), a avaliação e as alternativas de formação dos professores que atuarão nessas turmas.

O Parecer aponta que a base legal para a organização multianos é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/1996 – LDB, especialmente os artigos 23 e 28, mas também são citados os seguintes documentos: Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988; Resolução CNE/CEB nº 001, de 3 de abril de 2002, que

institui as Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo; Decreto Presidencial nº 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; Parecer nº 1.011/2010 – CEE/PR, que estabelece termos para a introdução da Educação do Campo no Estado do Paraná; Parecer Normativo nº 01/2018 – CEE/PR, que ratifica as normas gerais estabelecidas pelo CEE/PR para a oferta de Educação do Campo; Diretrizes Curriculares da Educação do Campo do Paraná (2006) e a Resolução nº 4.783/2010 – GS/SEED–PR (Paraná, 2021).

Ainda, segundo o Parecer citado, a transformação da escola em multianos tem o objetivo de “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 [...]” (Paraná, 2021, p. 10). Assim, o argumento é o de que com a junção de dois anos escolares em uma mesma turma serão mantidas ativas as escolas com até 35 estudantes matriculados.

Apesar do argumento apresentado, há um explícito interesse do Estado em diminuir os custos com a manutenção dessas unidades de ensino, pois a transformação em multianos diminui a demanda por professores, uma vez que preserva a mesma lógica do trabalho docente e a distribuição de carga horária das demais escolas. Os professores, por sua vez, acumulam o trabalho com os dois anos escolares diferentes em uma mesma aula e sala. Há, portanto, um acúmulo de tarefas que precisa ser enfrentado pelos profissionais de ensino.

Superar esse acúmulo de tarefas é mais difícil quando não ocorre formação prévia e não são fornecidas as bases para o novo trabalho pedagógico. O Parecer CEE/CEIF nº 96/21 menciona a 4ª Edição do Programa Escola da Terra no Paraná, de 2020-2021, como uma alternativa para isso, além de observar que a formação continuada será realizada 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.

Apesar de reconhecermos a importância do programa Escola da Terra nesse processo, cabe destacar a sua limitada capacidade de contribuição, justamente por atender um número reduzido de professores (no total, já participaram das formações cerca de 150 professores das escolas multianos) e por não ser um curso exclusivo para esta organização escolar. Soma-se a isso, como exposto em Santos *et al.* (2023), as dificuldades de os cursistas conciliarem as atividades de estudo e de trabalho, dado que eles seguiram com suas atividades nas escolas durante a formação.

O desafio de realizar formação continuada de professores para as escolas do campo que se organizam com turmas multi-idade, a partir da epistemologia da práxis, torna necessário trazer à tona os aspectos da estruturação de uma turma ou escola organizada dessa forma. Nesse viés, destacamos, apesar das diferenças, as relações entre as escolas multianos e as escolas multisseriadas, instituições históricas no campo brasileiro.

Parente (2014) aborda um aspecto que marca a escola multisseriada no Brasil, ela não se constitui por uma opção pedagógica de organização dos tempos e espaços educativos, mas por uma necessidade. Janata e Anhaia (2015, p. 686) demonstram,

historicamente, como isso ocorreu, localizando a origem das escolas multisseriadas no “Brasil colônia, com as professoras leigas e ambulantes que davam aulas aos filhos dos donos das terras e por consequência aos filhos dos seus trabalhadores, após a expulsão dos jesuítas do país em 1759”.

Embora, essa marca constitua a organização de tempos e espaços escolares no Brasil, compreendemos, junto com Freitas (2003) que, ao nos colocarmos no desafio de superação da escola capitalista, faz-se necessária a construção de experiências que avancem na alteração do conteúdo e da forma escolar. A coerência com o projeto histórico de sociedade é o horizonte, portanto tais alterações, ainda que encharcadas de contradições, têm como pressuposto e finalidade a formação de sujeitos para que se apropriem dos conhecimentos produzidos pela humanidade e, neste processo, compreendam a realidade, posicionando-se diante dela de forma crítica e, por isso, busquem transformá-la.

É nesse sentido que trazemos a teoria histórico-cultural como base da formação de professores no Escola da Terra, a fim de que assumam a compreensão de que uma turma multi-idade organizada pelas multisséries ou multianos, apesar de apresentar, dada a sua constituição histórica, precariedades e desafios, tem também potencialidades.

Tais possibilidades são assentadas ao tomar como referência um conceito fundamental desenvolvido por Vigotski (1991), que é o de nível de desenvolvimento, desdobrado em dois: o nível de desenvolvimento efetivo, indicativo do que a criança tem o domínio, conhece e realiza sozinha, e o nível de desenvolvimento iminente, determinado pela necessidade de uma ajuda externa para resolução do que se apresenta à criança. Em geral, tal ajuda externa é diretamente localizada na figura do professor, entretanto, em uma turma multi-idade ela também pode ocorrer nas trocas entre as crianças, entre os adolescentes, entre os adolescentes e as crianças, independentemente de estarem no Ensino Fundamental I ou II.

Uma consequência dessa compreensão para os processos educativos é a importância do que a função docente representa, pois afirmamos, junto com Marsiglia (2011), que os professores precisam realizar o trabalho pedagógico atuando justamente na zona de desenvolvimento iminente, com vistas a torná-lo efetivo, avançando “[...] rumo a um maior grau de apropriação do conhecimento, fazendo com a criança e não para ou por ela” (Marsiglia, 2011, p. 37).

Sendo assim, a centralidade pedagógica de ação intencional que leve ao desenvolvimento é do adulto, cabendo aos professores e professoras o planejamento do processo educativo. Ao assumir as bases da teoria histórico-cultural, o planejamento precisa ter como fundamento a compreensão da importância das trocas entre as crianças/adolescentes e entre estudante-professor, o oposto do que, muitas vezes, leva às práticas de separação das crianças/adolescentes na sala por fileiras de carteiras classificadas a partir da série/ano em que a criança/adolescente pretensamente se encontra.

Sendo assim, não se abre mão do processo de apropriação do conhecimento, todavia os professores também não se assumem como simples transmissores, lotando as crianças de conhecimentos. Como afirma Prestes (2024), cabe ao docente colocar-se

como organizador do ambiente social de desenvolvimento, planejando o processo de instrução e apropriação do conhecimento a partir das múltiplas possibilidades didáticas e considerando os diversos níveis de desenvolvimento presentes no grupo de estudantes.

Concordamos com Janata e Anhaia (2015, p. 697) quando afirmam:

Nossa postura teórico-prática ocorre no sentido de buscar compreender como a materialidade vivida nas turmas multisseriadas, com crianças de idades entre 6 e 10 anos, que apresentam diferentes níveis de desenvolvimento efetivo e iminente, podem potencializar, a partir da interação entre professor-aluno, bem como aluno-aluno, os processos de apropriação do conhecimento, estabelecendo uma aprendizagem que se adianta ao desenvolvimento, preceito caro à psicologia histórico-cultural.

Os autores tomam como referência os anos iniciais do Ensino Fundamental, porém isso se estende para todo e qualquer processo educativo a ser planejado pelos professores. Para tanto, a atividade-guia de cada período do desenvolvimento humano é um aspecto imprescindível a ser tomado como eixo do planejamento, compreendendo-a, junto com Martins (2013), como aquela que promove o desenvolvimento por possibilitar transformações no psiquismo da infância à velhice.

Vale ressaltar que no bojo da teoria histórico-cultural o termo atividade-guia não é sinônimo para as atividades escolares, como ressalta Magalhães (2018, p. 279-280):

O primeiro refere-se às atividades realizadas pelas crianças que têm maior importância em seu desenvolvimento durante determinado período, as quais podem, inclusive, não se realizar conforme as condições objetivas de vida. Já as atividades propostas pelo professor em sala de aula serão aqui identificadas como tarefas escolares, tendo em vista, justamente, evitar o uso de um termo pelo outro. O professor pode, por exemplo, propor uma pintura como tarefa escolar para um grupo de crianças na primeira infância, que provavelmente terão como atividade-guia a ação objetual-manipulatória. Isso significa que a tarefa escolar promove o desenvolvimento da criança à medida que demanda da criança o uso do pincel e da tinta com a sua devida função, uma atividade objetual-manipulatória.

Outro aspecto imprescindível é o da periodização do desenvolvimento humano estabelecido a partir da atividade-guia e que se organiza desde os bebês, com a comunicação direta emocional, passando pela primeira infância (1-3 anos), com a atividade objetual manipulatória; a idade pré-escolar (3-6 anos) com o jogo de papéis; a idade escolar (6-7 a 10 anos) com a atividade de estudo; da adolescência inicial até juventude (11-12 a 17-18 anos), que vai da comunicação íntima pessoal à atividade profissional/estudo e, enfim, da idade adulta à velhice, com o trabalho (Facci, 2004).

Em turmas organizadas por multi-idades – sejam multisseriadas, multianos, ou por ciclos de formação humana –, para dar conta de possibilitar uma prática pedagógica que promova efetivamente o desenvolvimento das capacidades humanas, é necessário um planejamento que coloque a atividade-guia como central. Assim, o fundamental não é apenas o conteúdo estabelecido como referente para aquela série/ano, que segue sendo o padrão e da qual, ao que tudo indica, não conseguimos nos livrar, como também identifica Parente (2014).

Nesse sentido, ter turmas que integrem as diferentes idades, a partir de planejamento estruturado em atividades-guia correspondentes a cada período do desenvolvimento humano, colocando em interação os diversos níveis de desenvolvimento efetivos e iminentes, pode ser uma possibilidade de alavancar as aprendizagens, a instrução, a socialização do conhecimento científico, artístico, corporal, filosófico e tecnológico.

Retomando, no entanto, a afirmação de que a organização escolar apoiada nas turmas multi-idades não se constituiu como opção pedagógica na história da educação brasileira, chamamos a atenção para não recair numa posição romântica, posto que a materialidade das escolas multisseriadas, multianos ou por ciclos de formação humana têm sido de muita precariedade: funcionando em prédios inadequados, com pouca infraestrutura e sem conservação, apresentando riscos para os sujeitos; com sobrecarga de trabalho dos professores, que são pouco valorizados, trabalham em contratos temporários, com baixos salários; apresentando escassa formação ou orientação por parte das redes de ensino, que, quando existe, não atende às especificidades desse tipo de organização escolar, entre tantos outros aspectos. Este contexto demonstra a falta de investimento público e, é preciso que se afirme: sem recursos financeiros não se constrói educação de qualidade.

No sentido de contribuir com uma formação continuada que possibilite uma fundamentação orientada e alicerçada pelas demandas das escolas multi-idades é que o programa Escola da Terra foi realizado no Paraná, experiência que caracterizamos e problematizamos na sequência.

A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DAS ESCOLAS MULTIANOS NO PROGRAMA ESCOLA DA TERRA

O programa de formação continuada Escola da Terra, nas diferentes edições, vem estabelecendo conexão entre a questão agrária, os fundamentos e princípios da Educação do Campo e a produção da vida no campo, nas águas e nas florestas. Parte-se do entendimento de que a escola precisa criar estratégias e ações que contribuam para a permanência dos sujeitos nos seus territórios, contribuindo na construção de um projeto de desenvolvimento humano que considere o modo de vida dos diferentes povos.

Diante desta intencionalidade, na edição 2020-2021, a primeira com a participação das escolas multianos, foi realizado um levantamento das demandas entre os cursistas, de forma a orientar o curso com base na realidade. O instrumento para a identificação das demandas foi dividido em três eixos: organização do trabalho pedagógico; práticas educativas da infância e da adolescência no campo e cooperação e agroecologia na escola. Os eixos também estruturam o Projeto Pedagógico do Curso (PPC). Destacamos, no Quadro 1, as demandas específicas relacionadas com a organização multianos.

Quadro 1 – Demandas dos professores das escolas multianos para a edição 2020-2021
do Escola da Terra no Paraná

1. Sugestões de estudos sobre avaliação e planejamento inovadores contemplando o multianos;
2. Abordagem e seleção dos conteúdos que sincronizem os anos escolares da mesma turma;
3. Processos avaliativos relacionados com a prática do campo;
4. Estudo sobre espaço e tempo nas escolas multianos e a sua organização;
5. O processo de compreensão da realidade a partir dos eixos temáticos das Diretrizes Curriculares da Educação do Campo;
6. Diferentes formas de avaliação;
7. Organização dos estudantes por área de conhecimento e multianos;
8. Propostas pedagógicas para as turmas multianos, facilitando o trabalho pedagógico.
9. Modelos de metodologias ativas aplicadas às turmas multianos;
10. Materiais diferenciados que auxiliem os educandos a desenvolverem atividades para a sua realidade no campo;
11. Metodologias diferenciadas e próprias às escolas do campo;
12. Práticas para interação entre os alunos dos diferentes anos na sala quanto às atividades comuns;
13. Sugestões de planos de aula.

Fonte: Elaborado pelos autores com base nos arquivos do Escola da Terra, 2024.

O quadro expressa a demanda por formação continuada dos professores das escolas multianos naquilo que é central para essa organização escolar: o trabalho pedagógico, em uma mesma sala de aula, com dois anos escolares diferentes. As dificuldades relacionadas ao planejamento, ao desenvolvimento das aulas e aos processos avaliativos revelam que a proposta, como já visto, foi introduzida sem formação prévia e sem o tempo de preparação necessário dos profissionais e das escolas para essa nova configuração das turmas.

Com vistas a contribuir com os professores no enfrentamento dessas dificuldades e, ao mesmo tempo, cientes das limitações do curso (relacionadas à curta duração, à baixa carga horária e ao pouco tempo de dedicação dos cursistas, que continuaram trabalhando enquanto estudavam), foi realizado o planejamento e a definição das ações. Como orientação geral, definiu-se por considerar a organização em multianos nos conteúdos desenvolvidos, de forma a construir, em conjunto com os cursistas e a partir da realidade concreta das escolas, alternativas para o trabalho pedagógico.

Neste sentido, o trabalho com a compreensão da realidade foi fundamental para que os cursistas pudessem compreender as contradições do cotidiano das comunidades e contribuir, desde a escola, na construção de um projeto de campo cuja centralidade seja a vida e a produção de alimentos.

A compreensão da realidade ocorreu por meio da produção do Inventário da Realidade⁵ (Farias; Finatto; Leite, 2022) e, com base nessa compreensão, foi trabalhado o

⁵ O trabalho com a realidade é orientado pelas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Brasil, 2002) e pelo Plano de Estudos (MST, 2020). Neste sentido, o Inventário da Realidade e a pesquisa diagnóstica são possibilidades de apreensão das questões centrais das comunidades e do seu entorno (proximidades) relacionadas ao mundo do trabalho, às dimensões da cultura, da história e da geografia.

“[...] planejamento geral da escola e os planos de ensino dos professores; planejamento dos projetos de cooperação e agroecologia; planejamento da produção de livros com os estudantes, formadores e professores; projetos de leitura e escrita, todos em interconexão com as comunidades” (Hammel; Gehrke, 2022, p. 8).

Os aprendizados acumulados pelos movimentos sociais do campo, sobretudo do referencial de orientação do Plano de Estudos das Escolas Itinerantes do Paraná⁶ e das Diretrizes Operacionais da Educação do Campo, da SEED⁷, orientaram o trabalho com a realidade. A articulação entre os conhecimentos da realidade, os conhecimentos científicos e as experiências cotidianas embasaram o trabalho dos formadores, problematizando as contradições da vida, considerando a história e a projeção de futuro das comunidades em que as escolas estão localizadas.

O Inventário da Realidade possibilitou o levantamento e a sistematização de informações relacionadas ao entorno da escola, que refletem no processo educativo, tais como: o uso do solo; o uso de agrotóxicos; a perda da biodiversidade; as relações de trabalho; as relações de gênero e a sucessão familiar; as festas; a cultura camponesa, entre outros (Hammel; Gehrke, 2022). O trabalho com o Inventário, como base para a organização do planejamento escolar, envolveu a elaboração dos planos de aula e do plano estratégico da gestão escolar em diálogo com a organização dos estudantes e dos profissionais da escola.

Assim, o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) integrou diferentes espaços, disciplinas e docentes, a fim de garantir o trabalho coletivo e organizar os processos de ensino e aprendizagem considerando as vivências comunitárias e o cotidiano das famílias, com base na cooperação e na agroecologia. Buscou-se possibilitar uma formação que contribua na construção de um novo modelo societário, pautado na solidariedade, na diversidade e em novas relações entre o ser humano e a natureza (UFFS, 2021, p. 25). Trabalhar a partir da realidade, portanto, vincula-se a um projeto específico de escola e de educação (Hammel; Finatto, 2023).

Nesse mesmo viés, o curso se constituiu como um espaço de encontro, de socialização de aprendizados, de formação política, de reivindicação de direitos e de melhores condições de trabalho. Essa dimensão do processo formativo se materializou, em 2021, na elaboração de uma carta aberta ao Secretário de Educação do Estado do Paraná com as demandas para os profissionais das instituições de ensino organizadas em multianos. O documento foi entregue para a representante da SEED na mesa de encerramento do programa. Uma síntese do documento é apresentada no Quadro 2.

⁶ As escolas itinerantes do Paraná estão localizadas em áreas de acampamentos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e, desde 2004, têm construído um projeto educativo por ciclos de formação humana, considerando o ciclo de desenvolvimento humano: infância, adolescência e juventude para a Educação Básica. A partir de 2009 foram incorporados os Complexos de Estudos como estratégia metodológica. Essa organização visa a uma maior aproximação entre as escolas, as comunidades e a formação do militante sem-terra.

⁷ As Diretrizes Curriculares da Educação do Campo são de 2006 e demarcam os princípios, os fundamentos, e a concepção metodológica para orientar as escolas e os docentes da Educação do Campo no Paraná.

Quadro 2 – Reivindicações dos professores das escolas multianos apresentadas em carta aberta ao Secretário de Educação do Estado do Paraná, Escola da Terra, 2021

1. Ampliação da carga horária da direção da escola;
2. Adequação do período de férias da direção da escola, considerando que muitos diretores também acumulam a função de professores;
3. Contratação de professores específicos para as escolas multianos com vistas a diminuir a rotatividade e aumentar o tempo de dedicação dos profissionais nas escolas;
4. Disponibilização de equipamentos e melhoria no acesso para uso da Internet;
5. Estímulo e condições para que os professores que atuam em mais de uma escola possam realizar o dia de estudo e planejamento na instituição multianos;
6. Aumento de carga horária da hora atividade para os professores realizarem o planejamento das aulas;
7. Adequação dos sistemas digitais de registro das atividades de ensino da SEED para inserção das particularidades das multianos;
8. Possibilidade de trabalhar como efetivo nas escolas multianos, tornando esta a escola de referência dos professores concursados;
9. Produção de material didático específico;
10. Criação de espaços participativos e deliberativos, no âmbito da SEED, para avaliação, discussão e planejamento do ano letivo considerando as especificidades dos multianos;
11. Revisão do número mínimo de estudantes das escolas para participação em avaliações externas a fim de possibilitar a participação das instituições multianos;
12. Ampliação no número de profissionais nas escolas de forma a contemplar com melhor qualidade as demandas de biblioteca, secretaria e limpeza.

Fonte: Elaborado pelos autores com base nos arquivos do programa Escola da Terra, 2024.

Cordeiro da Silva (2018), ao tratar da formação de professores, apresenta uma categoria importante no trabalho com educadores do campo, das águas e das florestas, que é a resistência pedagógica. A resistência pedagógica se estabelece no cotidiano das comunidades, nos educadores que lutam contra o fechamento das escolas e a precarização do ensino e do trabalho.

Durante as etapas do programa Escola da Terra, por várias vezes foi possível compartilhar os desafios, as formas de resistência e, principalmente, o significado que essas escolas assumem na vida das comunidades e dos profissionais que ali atuam. Assim,

dentre os principais desafios encontrados no programa destacamos a redução de estudantes, fruto do êxodo rural e da concentração da terra; a organização das escolas; as práticas pedagógicas; o vínculo do trabalho dos professores com as comunidades camponesas; a valorização da carreira e a precarização resultante de falta de políticas públicas (Hammel; Gehrke, 2022, p. 21).

Nesta perspectiva, a partir do levantamento das demandas apresentadas no Quadro 1 e em diálogo com os cursistas, na edição 2021-2023, foi destacada a necessidade de materiais orientadores para o ensino nas turmas multianos. Assim, o trabalho final do curso contribuiu nesse aspecto ao resultar na publicação do “Guia Metodológico para as Escolas Estaduais do Campo Multianos no Paraná”. O Guia possui a seguinte estrutura: (1) Alguns princípios e marcos legais da Educação do Campo; (2) A escola estadual do campo multianos e a compreensão da realidade do campo; (3)

Os princípios metodológicos para a escola do campo multianos e (4) A articulação dos conteúdos dos anos finais do Ensino Fundamental – Fase I e Fase II (Santos *et al.*, 2023).

O material foi elaborado pelo coletivo de cursistas participantes da formação e contou com a colaboração de outros professores (especialmente a partir dos diálogos durante o tempo comunidade nas escolas), uma vez que a proposta foi desenvolver um material orientador para articular conteúdos curriculares dos dois anos escolares diferentes para todas as disciplinas do Ensino Fundamental II. Dessa forma, tendo como referência o Currículo Priorizado do Ensino Fundamental (2021) foram identificadas possibilidades de diálogo/articulação dos conteúdos escolares do 6º e do 7º ano e do 8º e do 9º ano.

Apesar de seguir a orientação metodológica do Parecer CEE/CEIF nº 96/21, o Guia avança e apresenta, ainda, exemplos de planos de aula com a articulação dos conteúdos, além de insistir na necessidade de trabalhar os conteúdos desde a realidade dos territórios onde as escolas estão inseridas. O material tornou-se referência para as escolas estaduais do campo multianos no Paraná, sendo utilizado, em 2023 e 2024, pela SEED, nos cursos ofertados aos professores da rede estadual de ensino.

Tendo esse contexto apresentado, considera-se que as edições do Escola da Terra apresentaram referenciais teóricos e metodológicos apropriados às diferentes populações do campo e a seus modos de vida. Recorda-se que os processos pedagógicos da Educação do Campo se utilizam de organizações curriculares com outros tempos e espaços, buscando superar a fragmentação disciplinar, conectando a escola com a vida e o trabalho, com formas de agrupamentos escolares que promovem o aprendizado dos educandos e que contemplam a rica diversidade de formas de produzir a existência no campo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O programa Escola da Terra tem acumulado aprendizados desde a práxis, pela reflexão-ação, a partir da natureza e das especificidades das escolas atendidas, tendo como referência o trabalho e a vida no campo. Os estudos e levantamentos realizados mostram as ausências de políticas públicas, as dificuldades no acesso à tecnologia e para a garantia da infraestrutura básica de saúde, educação, segurança, entre outros.

No aspecto teórico-metodológico, o programa sistematizou várias experiências e práticas pedagógicas das escolas do campo, das ilhas e indígenas no Paraná a partir dos três eixos de formação – organização do trabalho pedagógico; cooperação e agroecologia; práticas pedagógicas por área de conhecimento. A discussão da forma escolar, da aprendizagem e do desenvolvimento humano permitiu problematizar o trabalho nas turmas multi-idades.

Em relação às práticas por área de conhecimento, o trabalho estruturou-se a partir da realidade, o que exigiu dos cursistas a pesquisa sobre os territórios onde eles trabalham e onde vivem os estudantes. Desenvolver o planejamento e as práticas a partir da realidade e por área do conhecimento permite avançar no trabalho coletivo e na inter-relação entre os conhecimentos e a vida humana. Assim, o programa Escola da Terra, ao considerar a organização dos tempos e espaços educativos das escolas multianos, contribuiu diretamente para a superação de alguns dos desafios cotidianos enfrentados nestas instituições de ensino.

As escolas multianos, à revelia do seu próprio processo de criação e a partir da organização multi-idade, podem se constituir como espaços de práticas originais e potentes para novas aprendizagens. Para isso, contudo, é necessário que os professores e a comunidade escolar, coletivamente, sigam reivindicando melhores condições de trabalho e a ampliação do investimento público. Assim, haverá maiores possibilidades para a oferta de um ensino de qualidade e orientado para a transformação social.

AGRADECIMENTOS

Pesquisa vinculada ao projeto “Formas de organização escolar e agrupamentos humanos: potencialidades das experiências escolares do Campo e Indígenas para organização do trabalho pedagógico” aprovado e financiado pela Chamada CNPq/MCTI Nº 10/2023 – Universal.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. *Resolução CNE/CEB 1*, de 3 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. 2002. Disponível em https://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_resolucao_%201_de_3_de_abril_de_2002.pdf. Acesso em: 23 set. 2024.
- BRASIL. *Portaria nº 86*, de 1º de fevereiro de 2013. Institui o Programa Nacional de Educação do Campo – Pronacampo, e define suas diretrizes gerais. Brasília, 2013a.
- BRASIL. *Portaria MEC nº 579*, de 2 de julho de 2013b. Institui a Escola da Terra. Disponível em: https://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/port_579_de_02_de_julho_de_2013_institui_a_escola_da_terra.pdf. Acesso em: 30 set. 2024.
- CORDEIRO DA SILVA, Kátia Augusta Curado P. Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítico-emancipadora. *Rev. Ciências Humanas*, Frederico Westphalen, v. 18, n. 2, p. 121-135, 2017. DOI: [https://doi.org/10.31512/rch.v18i02%20\[31\].2468](https://doi.org/10.31512/rch.v18i02%20[31].2468)
- CORDEIRO DA SILVA, Kátia Augusta Curado P. Políticas de formação de professores: construindo resistências. *Retratos da Escola*, v. 12, n. 23, p. 307-321, 2018. DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v12i23.857>
- DUARTE, Newton. Educação escolar, debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: MARTINS, Lígia; DUARTE, Newton (org.). *Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias*. São Paulo: Editora Unesp: Cultura Acadêmica, 2010.
- FACCI, Marilda Gonçalves D. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. *Caderno Cedes*, Campinas, v. 24, n. 62, p. 64-81, 2004.
- FARIAS, Maria Isabel; FINATTO, Roberto Antônio; LEITE, Valter de Jesus (org.). *Inventário da realidade e cartografia social: possibilidades metodológicas nas escolas do campo*. Guarapuava: Apprehendere, 2022.
- FREITAS, Luiz Carlos. *Ciclos, seriação e avaliação: confronto de lógicas*. São Paulo: Moderna, 2003.
- FREITAS, Luiz Carlos. Os reformadores empresariais da Educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000200004>
- HAMMEL, Ana Cristina; GEHRKE, Marcos. Programa Escola da Terra no Paraná: uma referência na política de formação continuada de professores no Paraná. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, v. 7, p. 1-21, 2022. DOI: <https://doi.org/10.20873/uft.rbec.e13810>
- HAMMEL, Ana Cristina; FINATTO, Roberto Antônio. A educação do campo e o estudo da realidade: o processo de formação continuada de educadores no programa Escola da Terra – Paraná. *Revista Educação e Políticas em Debate*, v. 12, n. 1, p. 157-173, 2023. DOI: <https://doi.org/10.14393/REPOD-v-12n1a2023-67538>
- JANATA, Natacha Eugênia; ANHAIA, Edson Marcos. Escolas/classes multisseriadas do campo: reflexões para a formação docente. *Educação & Realidade*, v. 40, n. 3, p. 685-704, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-623645783>
- LIMA, Eloisa Aparecida Cerino R.; FERNANDES, Sílvia Aparecida de Sousa. Educação do campo como projeto de desenvolvimento e de vida para o campo. *Revista Nera*, Presidente Prudente, v. 21, n. 45, p. 50-71, 2018. DOI: <https://doi.org/10.47946/rnera.v21i45.5841>

- MAGALHÃES, Giselle Modé. Atividade-guia e neoformações psíquicas: contribuições da psicologia histórico-cultural para o ensino desenvolvente na educação infantil. *Crítica Educativa*, Sorocaba, v. 4, n. 2, p. 275-286, 2018. DOI: <https://doi.org/10.22476/revcted.v4i2.354>
- MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. *A prática pedagógica histórico-crítica na Educação Infantil e Ensino Fundamental*. Campinas: Autores Associados, 2011.
- MARTINS, Lígia Márcia. *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica*. Campinas: Editora Autores Associados, 2013.
- MÉSZÁROS, Istvan. *Educação para além do Capital*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2002.
- MOLINA, Mônica Castagna. Os desafios na formação de educadores. In: *TV do Fórum Nacional de Educação do Campo*, 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7XoutXTFAiQ>. Acesso em: 9 set. 2024.
- MOLINA, Mônica Castagna; HAGE, Salomão Mufarrej. Política de formação de educadores do campo no contexto da expansão da educação superior. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 51, n. 37, p. 121-146, 2015. DOI: <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2015v51n37ID7174>
- MST. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. *Proposta educacional do MST/Paraná para as escolas de assentamento e acampamento: ciclos de formação humana com complexos de estudos*. 2020. [Não publicado].
- PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. *Currículo Priorizado e Recomposição de Aprendizagem*. 2021a. Disponível em: https://professor.escoladigital.pr.gov.br/estudo_planejamento/curriculos_priorizados.
- PARANÁ. *Parecer CEE/CEIF N° 96/21*. Autorização da Proposta de Organização de Turmas Multianos nas Escolas Estaduais do Campo de Pequeno Porte. Curitiba, 2021b.
- PARENTE, Claudia da Mota Daros. Escolas multisseriadas: a experiência internacional e reflexões para o caso brasileiro. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 82, p. 57-88, 2014.
- PRESTES, Zoia. *A teoria histórico-cultural: desenvolvimento humano e educação*. Palestra conferida em aula do Programa de Formação Continuada Escola da Terra. Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus, Laranjeiras do Sul, 21 de março de 2024.
- SANTOS, Claudia Elena et al. *Guia metodológico para as Escolas Estaduais do Campo Multianos no Paraná*. Santo Ângelo: Metrics, 2023.
- SEED. Secretaria de Estado da Educação. *Programa Escola Ativa inicia atividades nesta segunda-feira (28)*. 2011. Disponível em <https://www.educacao.pr.gov.br/Noticia/Programa-Escola-Ativa-inicia-atividades-nesta-segunda-feira-28>. Acesso em: 5 set. 2024.
- THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- UFFS. Universidade Federal da Fronteira Sul. Projeto Pedagógico do Curso de Pós-Graduação *lato sensu* Especialização: fundamentos e práticas em Educação do Campo. Laranjeiras do Sul, Paraná, 2021.
- VIGOTSKI, Lev Semenovitch. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKI, Lev Semenovitch; LURIA, Alexander Romanovitch; LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 1991. p. 80-97

Autor correspondente

Ana Cristina Hammel

Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) – Campus Laranjeiras do Sul
SC-484, Km 02 – Fronteira Sul, Chapecó/SC, Brasil. CEP 89815-899
ana.hammel@uffs.edu.br

Este é um artigo de acesso aberto distribuído
sob os termos da licença Creative Commons.

