

ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NAS CLASSES MULTISSERIADAS DAS ESCOLAS DO CAMPO DE MUCURI/BAHIA – BRASIL: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Nely das Graças Silva Varanda

UDE- Universidade de La Empresa/Montevidéu-Uy

Coautoria: Prof. Dourora em Educação Maria Nalva Araújo

UNEB – Universidade do Estado da Bahia

Eixo 4: Organização do trabalho pedagógico nas escolas públicas na Educação Básica (projeto político pedagógico, gestão, currículo, avaliação, cultura, políticas de acesso e permanência)

Resumo: Trata de um trabalho objetivando socializar os resultados de uma investigação desenvolvida nas escolas com classes multisseriadas das escolas do campo de Mucuri/Ba, Brasil. Estudo que se insere na temática Educação do Campo visando investigar a organização do trabalho pedagógico. Inicialmente situa a Educação do Campo e as escolas com classes multisseriadas entre dois modelos de agricultura, o agronegócio e a agricultura camponesa, os desafios e as contradições existentes devido à situação socioeconômica, que ainda marginaliza a população do campo. Aborda entre outros aspectos como a escola brasileira organiza historicamente seu trabalho pedagógico, o surgimento da escola seriada e como mantém a organização não seriada concomitante com o modelo seriado nas cidades, que posteriormente se constitui no modelo de organização multisseriada nas escolas do campo. Os resultados da investigação de campo desenvolvida em dezessete escolas do Campo de Mucuri/BA em vista de se ter uma radiografia geral das escolas do campo deste município. Aprofundada em três escolas, os resultados da pesquisa permitem concluir que mesmo com todos os desafios que ainda perpassam a Educação do Campo de Mucuri que vão das questões estruturais, transporte, merenda escolar à formação de professores(as), as educadoras, estudantes e comunidades estão reconfigurando a educação nas escolas do campo com classes multisseriadas por meio de práticas inovadoras que superam o modelo multisseriado como justaposição de série.

Palavras-chave: Educação do campo; classes multisseriadas; organização do trabalho pedagógico

Introdução

As escolas do campo organizadas em classes multisseriadas ainda se constituem como um desafio para docentes, discentes, comunidades envolvidas no processo e autoridades, visto a maioria das escolas brasileiras – mais de 50% - estão localizadas no campo e destas, cerca de 60% são multisseriadas ou mistas. O que indica que este é um desafio a ser enfrentado e não superado.

Assim, em 2008, após vários momentos de inquietação, decidiu-se desenvolver uma pesquisa com foco nesta temática, e, tendo iniciado pela busca em sites especializados e

bibliotecas virtuais, descobriu-se que um número incipiente de trabalhos sobre o tema, e dentre os poucos existentes, grande parte apenas citava as classes multisseriadas.

Por isso, este trabalho visa socializar as experiências vivenciadas no processo de busca e os resultados obtidos na investigação cujo resultado foi consolidado em uma Dissertação de Mestrado, realizada com as classes multisseriadas das escolas do campo de Mucuri/BA, Brasil, inserida na temática Educação do Campo, que teve como orientadora uma professora da Facultad de Educación da UDE – Universidad de La Empresa, Montevideu , Uruguai e como coorientadora uma professora da UNEB – Universidade do Estado da Bahia, Brasil.

Partindo da questão central “como está organizado o trabalho pedagógico nas classes multisseriadas das escolas do campo no que é concernente ao PPP, Gestão, Currículo e Práticas Pedagógicas” e “em que medida a organização multisseriada contribui para a construção coletiva de conhecimentos”, outros questionamentos também deram norte à investigação entre eles: qual concepção de campo e de camponês está presente na organização do trabalho pedagógico? Qual concepção de educação do campo carregam gestores, educadores e educandos? Qual é a concepção de classe multisseriada norteadora do trabalho pedagógico dos(as) docentes? Como está estruturada a proposta curricular que orienta as práticas desses educadores(as)? Em que medida o currículo proposto contempla as necessidades e interesses dos camponeses? Quais os principais desafios/dificuldades encontrados pelos docentes na organização do trabalho pedagógico de classes multisseriadas? E objetivou investigar a organização do trabalho pedagógico nas classes multisseriadas no tocante ao Projeto Político Pedagógico, Gestão, Currículo e Práticas Pedagógicas, assim como conhecer os desafios enfrentados pelos(as) docentes no dia a dia nas classes multisseriadas das escolas do campo; identificar que conhecimentos os(as) docentes vêm construindo nos espaços das classes multisseriadas e como estes são construídos; compreender em que medida as concepções de multisseriado, campo e camponês contribuem para organização do trabalho pedagógico e para a construção desses conhecimentos; compreender em que medida a organização curricular contempla as necessidades e interesses dos camponeses.

O trabalho teve sua gênese na história pessoal da autora, por ser oriunda de escola do campo com classes multisseriadas e ganhou corpo nas indagações feitas pelos educandos do curso de Pedagogia da UNEB, que exercem a docência nas escolas do Campo e com os quais compartilhou práticas pedagógicas e nas indagações como educadora responsável por contribuir com a formação desses estudantes. Por isso este estudo tem relevância pessoal, política, pedagógica e social – avançar no campo da pesquisa e produzir conhecimento,

contribuir com os estudantes da UNEB e os sujeitos da pesquisa no sentido de ajudá-los na compreensão de suas próprias práticas.

Como o estudo está inserido na temática educação, na pesquisa empírica fez-se uso da abordagem qualitativa, cuja realidade não pode ser apenas quantificada. O que justifica a pesquisa qualitativa porque se expressa por meio de “um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes que correspondem a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (MINAYO, 1993, p. 21). Ou seja, ela tem o ambiente tanto natural como cultural como fonte de investigação, permite a ampla descrição dos fenômenos, que estão impregnados de significados e tem tanto o processo quanto os resultados como foco (BOGDAN e BILKLEN, 1994).

A investigação de campo foi desenvolvida em duas etapas. A primeira delas objetivou levantar os dados gerais das escolas do campo municipais, situando as instituições no contexto socioeconômico do município e das comunidades onde estão inseridas, a fim de se fazer uma radiografia da educação do campo de Mucuri para poder compará-la com os dados nacionais – trabalho desenvolvido de março de 2010 a fevereiro de 2011. A segunda etapa trata do aprofundamento da pesquisa em três escolas escolhidas a partir de informações do grupo gestor da SEME – Secretaria Municipal de Mucuri/BA e das visitas e observações às instituições, etapa da investigação desenvolvida de agosto de 2010 a fevereiro de 2011, e por algumas características, tais como localização (pequena fazenda, área da reforma agrária e área carvoeira) e práticas pedagógicas das docentes.

Participaram da investigação a equipe gestora da educação do campo, 22 educadores, pais, mães e membros das comunidades; os dados foram coletados por meio de entrevista semiestruturada; observação, fontes documentais, imagens, conversa informal, e analisados com a utilização de categorias escolhidas a priori e outras surgidas do campo empírico.

1. A educação do campo entre dois modelos de agricultura

Logo que se deu início ao trabalho, percebeu-se a impossibilidade de se compreender o fenômeno investigado utilizando somente um discurso com concepções e abordagens. Fez-se necessário situá-lo na realidade do campo brasileiro, que atualmente possui dois modelos

de agricultura, o agronegócio que concentra terra, renda, provoca a expulsão dos homens do campo para as cidades e consequentemente seu inchaço e provoca o fechamento de escolas rurais, e a agricultura familiar/camponesa, cujo uso e posse da terra são mais democráticos, o que indica a existência de dois territórios em disputa (FERNANDES, 2004; ANTUNES ROCHA, 2004; MARTINS, 2004).

Assim como existem dois territórios, também existem dois modelos de educação que são antagônicos. O agronegócio não carece de escolas em seu território, porque mantém institutos de pesquisas particulares ou pagam por elas, e tem a educação numa perspectiva de formação de mão de obra para o trabalho, para a eficiência e para a produtividade. Contrariando o agronegócio, no campesinato a educação pública é fundamental, porque é uma das dimensões do território, é sua parte imaterial, que é essencial ao desenvolvimento humano e para a construção da identidade camponesa. Nesse sentido educação é centrada no direito à cidadania, no direito ao conhecimento crítico e ao conhecimento científico; não para serve ao mercado, mas para o mundo do trabalho, entendido como processo de conhecimento da transformação da natureza para o bem estar do ser humano, como mecanismo de emancipação dos sujeitos; trabalho como princípio educativo, que deve ser incorporado ao projeto político pedagógico das escolas do campo (FERNANDES, 2004; ANTUNES ROCHA, 2004; MARTINS, 2004).

Como o agronegócio contribui para manter as velhas estruturas fundiárias, ainda se mantém no campo grandes desigualdades socioeconômicas. Por isso os camponeses organizados não abrem mão da educação como direito e mantém suas lutas para não se fechar as escolas rurais com classes multisseriadas e garantir o que já está assegurado no arcabouço legal da Educação do Campo, frutos de diversas lutas camponesas, o que segundo Miguel Arroyo, inverte a lógica anterior: os sujeitos do campo passam de pedintes a sujeitos políticos que exigem políticas públicas para o campo a partir de suas demandas, de seu lugar.

2. Trajetória da educação do campo: história dilemas da seriação e multisseriação

Como se pode perceber a educação no Brasil é fruto de lutas e resistências e mantém as velhas contradições inerentes ao modelo de sociedade que a gestou. Em se tratando da Educação do Campo, Educação Rural segundo a LDB 9396/96, a situação não é diferente. Segundo Aued e Vendramim (2009) ela chegou tardiamente ao meio rural, atrelada a projetos

e programas produzidos para o campo e não com a população do campo. E mesmo no período Colonial, com um país predominantemente rural, não se pensou a educação do campo como política pública.

Quando se pensou uma educação para o campo, esta esteve ora sob a égide do ruralismo pedagógico, concepção que norteou a educação do campo no início do Século XX, com clara função de manter a população do campo no seu lugar, evitando ao mesmo tempo um espaço rural improdutivo e o inchaço das cidades, tendo em vista o intenso êxodo rural provocado pelo processo de industrialização pelo qual passava o país (ABRAÃO, 1986). No entanto outro grupo de pensadores, constituiu outra orientação, a qual foi denominada de urbanizadora. A primeira tentou valorizar o campo como espaço de felicidade e a educação deveria servir para evitar que os camponeses se iludissem com as luzes das cidades, enquanto para a segunda, o campo era um espaço em extinção e a educação era um rito de passagem para que homens e mulheres pudessem migrar para o meio urbano, após serem educados (ABRAÃO, 1986).

Com o passar do tempo, outras tendências orientaram a educação do campo. De natureza crítica, elas acusaram as tendências anteriores de não questionar o modelo social vigente e colocar a educação como mecanismo de redenção (ABRAÃO, 1986).

Com o surgimento da crítica e a organização nas duas últimas décadas dos movimentos sociais de luta pela terra, passou a discutir a necessidade de se promover um educação pensada com e para os povos do campo, debate que se consolidou com as Diretrizes Operacionais da Educação do Campo em 2003 e ampliada em 2008, onde pela primeira, vez se reconhece a organização escolar multisseriada.

Mas para compreender a organização do trabalho pedagógico nas classes multisseriadas, fez-se necessário, embora se tenha feito um recorte a partir do período industrial brasileiro, recuar um pouco até o ensino dos Jesuítas, os quais trouxeram para o Brasil, o Ratio Studiorum e criaram um sistema organizado de ensino, desmantelado pelo Marquez de Pombal, que instituiu em seu lugar as aulas Régias, funcionando, via de regra na casa da professora, onde os estudantes, independente da idade, nível intelectual ou cognitivo podiam se matricular (SAVIANE, 2006, 2007).

Ao final do Século XIX o Brasil adotou a ideia de seriação, que se consolidou no início do Século XX com a construção de grupos escolares, prédios imponentes, onde foram reuniram as escolas isoladas com aulas Régias, modelo adotado em diferentes partes do

mundo com muitas resistências de pais e professores, os segundos por não conceberem a possibilidade de se ensinar a vários estudantes ao mesmo tempo. No Brasil, as possíveis resistências foram subsumidas pelo método, no caso o intuitivo, ou Lição das coisas. Como o padrão das construções e contratações de professores exigiu um montante elevado de recursos, as aulas Régias foram mantidas nas periferias das cidades e áreas rurais (SOUZA, 2006; VALDEMARIM, 2006).

As atuais escolas multisseriadas estão situadas entre as Aulas Régias e o modelo seriado urbano, e segundo Miguel Arroyo (2006), ainda estão sustentadas em uma concepção de multisseriado como justaposição de séries, o que é um dos grandes desafios dos educadores em exercício da docência nas escolas assim organizadas, porque entre outros problemas, elaboram um plano de aula para cada turma. No entanto, Arroyo (2006), Hage (2009) e Souza (2009) afirmam que a organização multisseriada apresenta muitas possibilidades de organizar os grupos de estudantes e planejar o ensino e a aprendizagem de forma a superar o modelo seriado. Estes autores ainda afirmam que há muito organização seriada dá sinais de esgotamento.

Por isso é preciso inserir as escolas e este modelo de organização das turmas na organização do trabalho pedagógico, porque não se pode tratar o trabalho desenvolvido em sala de aula isolado de seu contexto, ou separar a escola de seu entorno (FREITAS, 2003).

3. A organização do trabalho pedagógico nas escolas com classes multisseriadas de Mucuri/BA

Como se trata de um trabalho que investigou a organização do trabalho pedagógico nas classes multisseriadas do campo de Mucuri/BA, partiu-se da perspectiva de Freitas (2003, p. 246) que o trabalho pedagógico é

[...] o modo organização que a escola assume na tarefa de pensar e produzir relações de saber entre os sujeitos e o mundo concreto, o mundo do trabalho socialmente produtivo. O trabalho se apresenta como condição de sustentação das relações estabelecidas entre os sujeitos que integram o universo escolar, que apesar de contraditórias são marcadas por algumas regularidades.

Freitas (2003,) afirma ainda que a organização do trabalho pedagógico é uma área inserida na teoria pedagógica, parte da teoria que se constitui como o modo de organização do trabalho em sala de aula, no que se refere aos objetivos, conteúdos, métodos e avaliação, alinhavados com os objetivos sociais da escola e sustentados em um projeto político pedagógico. Por isso o trabalho não se restringiu apenas ao que se passa em sala de aula, foi desenvolvido tendo em vista as relações sociais para além dela, e a organização global da escola como mediadora das relações sociais e delas com a sala de aula.

Seguindo esta lógica, tem-se o trabalho como princípio educativo, por meio do qual os homens transformam a natureza física, espiritual e cultural, e ao transformar a natureza transforma-se a si mesmos (GASPARIN, 2009). E nesse sentido a atividade docente também é trabalho, embora imaterial, que precisa ter como ponto de partida o trabalho concreto, o que não significa transformar a escola em espaço de exploração do trabalho infantil (FREITAS, 2003).

De acordo com o que foi desenhado por Freitas (2003) para o qual não se analisa as instituições fora de seu contexto e de seu tempo, o primeiro olhar deu-se sobre o município de Mucuri, que atualmente é um território do agronegócio. Um terço de suas terras estão ocupadas pelo eucalipto de apenas uma das empresa de papel e celulose¹. Tal ocupação desordenada tem contribuído para o êxodo rural e para o fechamento de escolas no campo. Na última década, dezoito (18), das trinta e seis (36) escolas rurais foram fechadas, dezessete (17) ainda estão funcionando e uma (01) está fechada temporariamente, segundo dados fornecidos pela Secretaria de Educação do município.

No entanto algumas comunidades continuam ilhadas entre as florestas de eucalipto e a presença de cinco (5) assentamentos da Reforma Agrária pertencentes ao MST, podem indicar resistência contra a invasão dessas plantações, o êxodo rural e o fechamento das escolas. São essas comunidades que abrigam as escolas com classes multisseriadas e que as comunidades não querem vê-las fechadas, por considerá-las relevantes para a formação de seus filhos e por fazerem parte da identidade dos camponeses (conforme Registro do caderno de campo, 2010).

Como nas demais regiões brasileiras, de acordo com a radiografia da educação do campo nacional (PINTO, et. al. 2006), grande parte dos moradores dessas comunidades possuem baixo poder aquisitivo, baixo nível de escolaridade e quando não conseguem viver

¹ Existe outra empresa plantadora de eucalipto no município.

dos produtos de suas terras, vendem sua força de trabalho e a de seus filhos para as fazendas de cana de açúcar ou café do estado vizinho, Espírito Santo.

No que é concernente às escolas, das dezessete (17) existentes, doze (12) são totalmente multisseriadas, a maioria não possui água encanada e tratada, a grande maioria possui apenas uma sala de aula, todas possuem energia elétrica a partir de 2010, quando as comunidades que estavam as escuras foram agraciadas pelo programa Luz para Todos, e apenas uma possui um computador, embora cinco (5) receberam computadores como parte do Plano Articulado da Educação, mas não haviam sido instalados até o final da investigação, porque a construção de salas climatizadas é contrapartida das prefeituras.

Em se tratando da formação dos educadores, o município avançou, e todos os docentes das escolas do campo são graduados e alguns são pós-graduados, mas apenas alguns docentes das áreas dos assentamentos são formados em Educação do Campo, em função das lutas dos movimentos sociais do campo que conquistaram o direito de formar seus educadores por intermédio do PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. No entanto, a formação inicial e continuada em Educação do Campo, é uma exigência legal, conforme a Resolução de Nº 2 de 2008, que complementa a Resolução Nº 1 de 2002.

Quanto à organização do trabalho pedagógico nas salas de aula, o PPP – Projeto Político Pedagógico das escolas não existe, porque sua construção foi iniciada pelo grupo gestor como um documento único para todas as escolas, sem respeitar as diferenças e idiossincrasias de cada uma, o que indica uma concepção de planejamento estratégico (VEIGA, 2003). No entanto foi interrompido quando o grupo gestor percebeu que aquele documento não expressava a vontade da maioria e principalmente não garantia a dimensão coletiva, sinalizando desta feita para o planejamento democrático ou participativo (VEIGA, 2003; VASCONCELOS, 2003). Mas com a inexistência desse documento não se sabe qual é a concepção de educação do campo, camponês, classes multisseriadas que orienta os fazeres em sala de aula, não se tem claro quase são os objetivos sociais, políticos e pedagógicos das escolas do campo com classes multisseriadas.

A Gestão também não é democrática do ponto de vista da institucionalidade. O grupo gestor da Educação do Campo é cargo comissionado e não eleito conforme previsto na CF 1988 e LDB 9394/96, ferindo assim os princípios democráticos das legislações citadas, embora o grupo gestor apresente características democráticas, o que foi presenciado durante o

processo de investigação, nas várias tentativas de diálogos com as comunidades, educadores e crianças.

Em função da ausência de um PPP, que tenha como marca a dimensão coletiva, a proposta curricular segue os princípios que norteiam a gestão. Trata-se de um elenco de conteúdos baseado no modelo seriado urbano, escolhidos por uma instituição de outro estado brasileiro, alheia às necessidades e à cultura campesina, o que indica uma concepção de neutralidade, o currículo como um instrumento técnico. Mas mesmo sendo uma coisa, um elenco de conteúdos, Silva (1999) afirma que o currículo é aquilo que se faz dele. E as docentes das escolas do campo de Mucuri estão ressignificando este currículo na sala de aula. Mas como se trata de uma proposta urbana, tem implicações sérias, pois indica que a população urbana pode falar em nome dos povos do campo, trazendo subjacente a ideia de campo como lugar de atraso e sem cultura e de camponês como ignorante. E o fato de ter sido produzido em um estado do sudeste, é ainda mais complicado, porque sugere que os povos dos estados das regiões sudeste ou sul são superiores culturalmente aos das regiões nordeste e norte.

No entanto, nas salas de aula as professoras planejam por série, tema, assunto e desenvolvem atividades diferentes respeitando os diversos níveis cognitivos presentes em sala de aula. Porém com a ausência do PPP, que indica o que se quer do ensino e da aprendizagem, a concepção de campo, camponês, educação do campo e de classes multisseriadas, as educadoras, apresentam um certo ativismo pedagógico. Mesmo sabendo que seus educandos precisam saber ler, interpretar o lido, conhecer e dominar as operações matemáticas básicas, não está claro o para quê. Para que aprender isso e não aquilo, conforme afirma Silva (1999). Seguindo as ideias de Freire (1999), a construção do conhecimento serve para problematizar as primeiras leituras de mundo, modificá-las para intervir e transformar o mundo lido.

Conclusão

Diante dos dados da investigação foi possível perceber que a situação dos povos do campo de Mucuri se assemelham aos povos das demais regiões do país em relação à situação socioeconômica, como consequência do agronegócio no município, a população continua migrando para as cidades e as escolas rurais continuam sendo fechadas, ainda que parte da

população continue resistindo, ilhada entre as plantações de eucaliptos, e tem a escola como parte de sua identidade.

Mesmo com todos os desafios enfrentados pelos educadores e educandos das escolas do campo que vão das questões estruturais a questões de concepção – ainda se tem a multisseriação como justaposição de séries, conforme documentos e planos de aula dos docentes – os educadores estão reconfigurando a educação do campo em relação à proposta curricular, as formas de organizar as turmas, o arranjo espacial conscientemente organizado por alguns educadores, os tempos e espaços de ensino e aprendizagem que foge do instituído, o que aponta o conflito entre instituído e o instituinte e aponta o instituinte como possibilidade.

Com isso, acredita-se que as ricas experiências que estão sendo desenvolvidas nas salas de aula por educadores e educandos possam ser aproveitados para a construção de uma nova proposta curricular integrada que dialogue conhecimentos propedêuticos com os conhecimentos produzidos pelas populações camponesas e atenda suas necessidades.

Mesmo com todas as ausências detectadas nas Escolas do Campo de Mucuri com classes multisseriadas, que perpassam da estrutura física à formação de docentes para o exercício do magistério nas escolas do campo com classes multisseriadas, dentre outros, o que foi observado caracteriza uma ruptura política e epistemológica (SANTOS, 2008).

Política porque as docentes estão se desafiando e reinventando novas práticas pedagógicas e curriculares, quando:

- ❖ trabalham com um mesmo tema e permitem que cada estudante participe do debate e intervenha de acordo com seu nível cognitivo; e constroem as atividades respeitando esses níveis;
- ❖ flexibilizam os tempos escolares previstos pelo Sistema Municipal de Educação e no regimento, rompem com os tempos cristalizados aproximando-os dos tempos de vivência dos(as) estudantes e dos tempos da natureza, equacionando o conflito existente entre tempos da escola e tempos da vida;
- ❖ organizam os grupos de estudantes, independente da série ou do nível cognitivo, para se trabalhar um mesmo conceito, permitindo que o diálogo entre os diferentes possibilite a construção de conhecimentos.
- ❖ quando não se limitam a dar explicações simplistas para um conhecimento complexo, o que indica que reconhecem o que existe como potencial nas crianças do campo;

- ❖ atitudes que mostram que as docentes reconhecem as diferenças e estão criando mecanismos para investir nelas, impedindo-as de se transformarem em desigualdades.

E epistemológica porque, mesmo sem saber, por meio de suas práticas as docentes estão expondo à crítica o modelo único de racionalidade ocidental. Com isso estão produzindo ricas experiências que merecem ser teorizadas e aproveitadas no sentido de se repensar institucionalmente os tempos e espaço escolares e o currículo para as escolas do campo com classes multisseriadas.

Portanto, a situação vivenciada nas escolas do campo de Mucuri, durante a investigação, evidencia a existência de dois projetos de agricultura, o agronegócio e a agricultura familiar, sendo que é nas áreas da agricultura familiar que se encontram as escolas rurais, em sua maioria multisseriadas, as quais os(as) moradores(as) das comunidades não admitem que sejam extintas.

Referências

ABRÃO, José Carlos. **O educador a caminho da roça**: notas introdutórias para a construção de uma educação rural. Campo Grande/MS: Imprensa Universitária, 1986

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. **Representações sociais de professores sobre os alunos no contexto da luta pela terra**. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2004. Tese de doutorado.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Políticas de formação de educadores do campo**. CEDES

AUED, Bernadete Vrubleavski; VENDRAMINI, Célia Regina. **Educação do Campo: desafios teóricos e práticas**. Florianópolis: Insular, 2009

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto, 1994

BRASIL, PLANALTO, CASA CIVIL. Constituição Federal de 1988. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil03/constituicao88>. Acesso em 2009

BRASIL, MEC. Lei de diretrizes e bases da educação Nº 9294/96

BRASIL, MEC, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. FERNANDES, Cláudia Oliveira; FREITAS, Luís Carlos de. **Indagações sobre o currículo**: currículo e avaliação. Brasília/DF, 2008

BRASIL, MEC, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. GOMES, Nilma Lino. **Indagações sobre o currículo**: Diversidade e currículo. Brasília/DF, 2008.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 33.ed. São Paulo: Cotez, 1997

FREITAS, Luis Carlos de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. 4. Ed. Campinas: Papirus, 2001.

_____. **Ciclos, seriação e a avaliação: confrontos de lógicas**. São Paulo: Moderna, 2009

GASPARIN, João Luiz. O trabalho como fundamento de uma nova didática. Disponível em www.cead.ifes.edu.br. Acesso em 2012.

HAGE, Salomão Mufarrej. **A realidade das escolas multisseriadas frente às conquistas na legislação educacional**. Em [http:// www2.pucpr.br/reol](http://www2.pucpr.br/reol). Acesso em 2009

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 24. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

OLIVEIRA, Ariosvaldo de; MARTINS, Orácio. **Agricultura brasileira: tendências, perspectivas e correlação de forças**. Caderno de formação.Via Campesina Brasil, 2004.

PADILHA, Paulo Roberto. **Planejamento Pedagógico: como construir um projeto político pedagógico da escola**. 4.ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003 – guia da escola cidadã.

PINTO, José Marcelino de Resende (et.al). O desafio da educação do campo. In: BOF, Alvana (org). In: BOF, Alvana Maria (Org.). **A educação no Brasil Rural**. Brasília: INEP/MEC, 2006

SANTOS, Boaventura de Souza. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. 4. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2003.

_____. **O legado educacional do século XX no Brasil**. 2.ed. Campinas,SP: Autores Associados, 2006.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução as teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999

SOUZA, Maria Antônia. **Educação do campo: proposta e práticas pedagógicas do MST**. Petrópolis: Vozes, 2006

SOUZA, Rosa de Fatima. Espaço da educação e civilização: origem dos grupos escolares em São Paulo. In: SAVIANE, Dermeval (et al). **O legado educacional do século XIX**. 2. ed. Campinas, Autores Associados, 2006

VALDEMARIM, Vera Tereza. O método intuitivo: os sentidos como janelas e portas que se abrem para um mundo interpelado. In: SAVIANI, Dermeval (et.al). **O legado educacional do século XIX**. 2.ed. Campinas,SP: Autores Associados, 2006.

VASCONCELOS, Celso. **Planejamento de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico**. São Paulo: Libertd, 2000.

VEIGA, Ilma Passos (org.). **Projeto político pedagógico: uma construção possível**. 13.ed. Campinas: Papirus, 2007.