



## AS ESCOLAS MULTISSERIIDAS DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE CERRO AZUL: O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

MULTIGRADE SCHOOLS FROM CERRO AZUL CITY: THE TEACHING AND LEARNING PROCESS

LOS COLEGIOS MULTIGRADO DEL CAMPO EN EL MUNICIPIO DE CERRO AZUL: EL PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

**Regina Bonat Pianovski**

<https://orcid.org/0000-0001-5406-7815>

Doutora em Educação (UTP) - Brasil

DOI: 10.22481/poliges.v3i1.10964

**Resumo:** Este artigo apresenta um recorte da tese de doutorado intitulada “Ensino e aprendizagem em escolas rurais multisseriadas e as contribuições da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica”, desenvolvida durante o período de 2014 a 2017. Esta investigação teve como objetivo geral analisar o processo de ensino aprendizagem em sala de aula, em relação aos determinantes externos e internos que contribuem para concretizar a experiência das escolas multisseriadas. A metodologia da pesquisa, de cunho qualitativo, desenvolveu-se mediante pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo, sendo ancorada também pelos estudos desenvolvidos junto ao grupo de pesquisa do NUPECAMP (Núcleo de Pesquisa em Educação do Campo, Movimentos Sociais e Práticas Pedagógicas), da Universidade Tuiuti do Paraná. Os resultados da pesquisa reforçaram o potencial inerente a essas escolas e a possibilidade do desenvolvimento de um ensino fundado numa concepção contra-hegemônica de educação, que possibilite o acesso ao conhecimento científico, historicamente construído pela humanidade.

**Palavras-chave:** Educação do Campo. Ensino e aprendizagem. Escolas Multisseriadas

**Abstract:** This article is part of a doctoral thesis entitled “Teaching and learning in multigrade rural schools and the contributions of cultural-historical psychology and historical-critical pedagogy”, developed from 2014 to 2017. This investigation had the general objective of analyzing the teaching-learning process in the classroom related to the external and internal factors that realize the experience of multigrade schools. The qualitative research methodology was based on bibliographic and field research, and it was also linked to studies developed with the research group of the NUPECAMP2 (Research Center in Rural Education, Movements and Pedagogical Practices), from the Tuiuti University of Paraná. The research results reinforced the potential of these schools and the possibility of developing a teaching based on a conception against hegemonic education, which allows the access to scientific knowledge historically constructed by humanity.

**Keywords:** Rural Education. Teaching and learning. Schools Multigrade. Sustainability

**Resumen:** Este artículo presenta un recorte de la tesis de doctorado titulada "Enseñanza y aprendizaje en colegios rurales multigrado y las contribuciones de la psicología histórico-cultural y de la pedagogía histórico crítica", desarrollada durante el periodo de 2014 a 2017. Esta investigación tuvo como objetivo general analizar el proceso de enseñanza/aprendizaje en el salón de clase, con relación a los determinantes externos e internos que contribuyen a concretar la experiencia de los colegios multigrado. La metodología de investigación de sello cualitativo, se ha desarrollado mediante referencia bibliográfica y de campo; sustentada también por los estudios desarrollados conjuntamente con el grupo de investigación del NUPECAMP2 (Núcleo de Investigación en Educación del Campo, Movimientos Sociales y Prácticas Pedagógicas), de la Universidad Tuiuti de Paraná. Los resultados de la investigación han reforzado el potencial inherente a estos colegios y a las posibilidades de desarrollo de una enseñanza basada en una concepción contra hegemónica de educación, que posibilite el acceso al conocimiento científico, históricamente construido por la humanidad.

**Palabras clave:** Educación de Campo. Enseñanza y Aprendizaje. Colegios Multigrado. Sostenibilidad

## Introdução

Este artigo apresenta um recorte da tese de doutorado intitulada "Ensino e aprendizagem em escolas rurais multisseriadas e as contribuições da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica" (PIANOVSKI, 2017), desenvolvida durante o período de 2014 a 2017. Esta investigação teve como objetivo geral analisar o processo de ensino-aprendizagem em sala de aula em relação aos determinantes externos e internos que contribuem para concretizar a experiência das escolas multisseriadas. É importante destacar que estamos nos referindo a escolas públicas localizadas no campo, cujos interesses políticos e econômicos têm negligenciado as demandas dos sujeitos por elas atendidos. E para justificar tais ações, são apresentadas questões como número reduzido de alunos, má formação de professores, entre outras.

A metodologia da pesquisa, de cunho qualitativo, desenvolveu-se mediante pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo, sendo ancorada também pelos estudos desenvolvidos junto ao grupo de pesquisa do NUPECAMP<sup>1</sup> (Núcleo de Pesquisa em

---

<sup>1</sup> O NUPECAMP - Núcleo de Pesquisa em Educação do Campo, Movimentos Sociais e Práticas Pedagógicas é coordenado pela Professora Doutora Maria Antônia de Souza. Agrupa pesquisadores que atuam na capacitação de professores das escolas localizadas no campo.

Educação do Campo, Movimentos Sociais e Práticas Pedagógicas), da Universidade Tuiuti do Paraná.

Para a pesquisa de campo, foram selecionadas duas escolas multisseriadas localizadas no município de Cerro Azul, integrante da Região Metropolitana de Curitiba, tendo como instrumentos de pesquisa observações das aulas, análise de materiais e entrevistas.

As observações realizadas nas duas escolas tiveram como objetivo inicial contextualizar as condições em que se processa a aprendizagem dos alunos; observar as mediações realizadas no contexto da sala de aula, a fim de levantar dados para analisar a possibilidade de construção dos conceitos científicos pelos alunos. Também foram realizadas entrevistas abertas com os professores para que pudessem falar com mais detalhes sobre suas experiências com o ensino nas escolas multisseriadas. (PIANOVSKI, 2017, p. 42)

As escolas com turmas multisseriadas são caracterizadas pela diversidade, pois agregam alunos de diferentes níveis de desenvolvimento e aprendizagem, contexto favorável ao desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. Os resultados da pesquisa reforçaram o potencial inerente a essas escolas e a possibilidade do desenvolvimento de um ensino fundado numa concepção contra-hegemônica de educação, que possibilite o acesso ao conhecimento científico, historicamente construído pela humanidade.

Como ponto de partida para a construção do objeto de estudo, foram selecionados, no site da CAPES, trabalhos que abordassem o tema investigado. À época, foram encontradas 20 dissertações de mestrado e 2 teses de doutorado, cujas investigações levaram a concluir que as escolas com turmas multisseriadas:

1. Apresentam condições de infraestrutura deficitárias, o que limita a organização e o desenvolvimento do trabalho educativo.
2. Há falta de material didático e pedagógico para a condução das atividades, além de materiais defasados e desconectados com as realidades dos povos do campo.
3. Não existe a oferta de cursos específicos que preparem os professores para trabalharem nas escolas em outra perspectiva que não seja a “seriada”.
4. A falta de supervisão e assessoramento pedagógico das Secretarias Municipais da Educação às escolas, em decorrência da distância das mesmas em relação à sede do município, causam sentimento de isolamento por parte dos professores.
5. Há fragilidade e deficiência na formação das equipes das Secretarias Municipais da Educação na gestão, na coordenação pedagógica e na formação de recursos humanos.
6. Os professores têm que lidar com uma lógica seriada, num espaço que reúne alunos de

diferentes níveis e séries, nem sempre de contexto cultural semelhante (PIANOVSKI, 2017, p. 27).

Desta forma, a pesquisa teve o intuito de responder: Como a relação ensino-aprendizagem pode ser potencializada nas escolas multisseriadas localizadas no campo, tomando as vivências da vida no campo como contexto e conteúdo da aprendizagem?

Pautada no materialismo histórico-dialético, a pesquisa buscou apreender seu fenômeno na sua essência, captando o movimento contraditório que interfere em sua constituição. Para tanto, tomou como ponto de partida o estudo aprofundado dos quatro grandes temas: a psicologia histórico-cultural, a pedagogia histórico-crítica, a Educação do Campo e a escola pública multisseriada. Os estudos realizados conformaram uma base de conhecimentos que permitiram analisar os determinantes externos e internos do processo ensino e aprendizagem em escolas rurais multisseriadas.

Para este artigo, apresentaremos o contexto da pesquisa, alguns apontamentos sobre os determinantes do processo de ensino e aprendizagem, a fim de discutirmos as escolas multisseriadas do campo e a valorização da cultura e modo de vida enquanto conteúdo curricular que permita pensar o mundo desde o seu local, mas estabelecendo a relação com o conhecimento científico construído ao longo da história da humanidade.

## **O contexto da pesquisa**

Cerro Azul foi o município selecionado para a pesquisa, visto que constatamos um número significativo de escolas com turmas multisseriadas, que, conforme levantamento realizado no final de 2016, eram 30 unidades. Destas escolas, 8 foram desativadas; das 22 restantes, 5 estão caracterizadas como seriadas e 17 multisseriadas<sup>2</sup>.

Este município, localizado no vale do Ribeira e cercado de montanhas, apresenta uma grande extensão territorial, com uma baixa densidade demográfica,

---

<sup>2</sup> Informações obtidas mediante contato realizado com a coordenadora pedagógica da Secretaria de Educação de Cerro Azul, em 18/5/2020.

correspondente a 12,6 hab./Km<sup>2</sup>. É um dos 29 municípios que compõem a Região Metropolitana de Curitiba e está entre os 16 que apresentam marcas de ruralidades, segundo critérios defendidos por autores como Veiga (2013) e Verde (2004).

Segundo Veiga (2013, p. 32-33), categorizar um município como rural implica “combinar o critério de tamanho populacional do município com pelo menos outros dois: sua densidade demográfica e sua localização”. Dos municípios da RMC, 12 possuem menos de 20 mil habitantes, com uma baixa densidade demográfica (IBGE, 2010).

**FIGURA 1 – ACESSO AO MUNICÍPIO DE CERRO AZUL**



Fonte: Pianovski (2017, p.46)

Para Verde (2004), a caracterização de um espaço rural envolve a análise de quatro dimensões: a espacial, a ambiental, a demográfica e a cultural, as quais devem ser “apreendidas na sua inter-relação, uma vez que atuam combinadas” (VERDE, 2004, p. 7). Assim, o espaço deve ser compreendido no tempo, destacando que é este que lhe dá sentido; a dimensão ambiental refere-se às atividades, como a produção agropecuária, com a paisagem e com áreas de preservação; a dimensão demográfica

é fundamental na discussão do rural, na medida em que os “vazios” são um fenômeno palpável para qualquer comparação entre os espaços urbanos e rurais; e a cultura corresponde a “um jeito” de viver de diferentes grupos, o qual transcorre em um determinado espaço/tempo (VERDE, 2004).

Em Cerro Azul,

Observamos muita plantação de tangerinas e laranjas; em contrapartida também constatamos a presença do agronegócio, mediante a grande extensão de plantação de pinus. O caminho até o município é cheio de curvas em declive, o que o torna perigoso, pois a pista é simples e encontramos caminhões carregados de toras e frutas. O transporte de Cerro Azul para outros municípios, também para Curitiba, é precário e escasso, o que dificulta o trânsito dos professores para os outros municípios. (PIANOVSKI, 2017, p.44-45)

Ao darmos destaque às características rurais do município, pretendemos refletir sobre a forte predominância da visão hierárquica entre campo e cidade, que coloca o campo como lugar de atraso, subordinando-o ao urbano.

Com relação às escolas localizadas no campo, em Cerro Azul, observamos a marcante desvalorização, principalmente por serem escolas multisseriadas; este modelo multisseriado se consolidou mediante a grande extensão territorial do município e baixa densidade demográfica. As pessoas moram distantes umas das outras, em pequenas comunidades, com dificuldade em transitar pelo município frente às condições precárias das estradas, principalmente quando chove, situação que impossibilita a passagem do transporte escolar.

A desvalorização das escolas e, conseqüentemente, dos professores foi observada na falta de diálogo com a comunidade, nas ações de uma gestão municipal com caráter impositivo, assumindo uma posição hierárquica que subordina as demandas populares à ação e decisões tomadas de cima. Neste sentido, a falta de um espaço de discussão e diálogo entre os profissionais que atuavam nas 30 escolas multisseriadas invisibilizava o trabalho desenvolvido e impossibilitava momentos de troca de saberes.

Nos momentos em que pudemos ouvir estes professores, identificamos um envolvimento com a escola, com os alunos e com a comunidade, caracterizando o protagonismo da prática pedagógica desenvolvida com responsabilidade, mesmo sem os recursos necessários para o desenvolvimento de sua docência. Estas situações impedem os professores de se organizarem politicamente e discutirem assuntos

pertinentes à sua docência, de partilhar experiências e ações que deram certo, mediante o contexto heterogêneo das turmas multisseriadas (PIANOVSKI, 2017).

A pesquisa apontou que os elementos determinantes do processo de ensino e aprendizagem nas escolas multisseriadas no campo podem se apresentar como obstaculizadores<sup>3</sup> ou potencializadores do processo de formação. Definimos como obstaculizadores aqueles que impactam negativamente sobre o trabalho desenvolvido em sala de aula; e como potencializadores estão os elementos que contribuem para o sucesso do processo desenvolvido, criando condições favoráveis à apropriação dos conhecimentos.

Para fundamentar nossos estudos sobre determinantes externos e internos, nos fundamentamos em Souza (2016, p.127), que apresentou como determinantes externos:

as diretrizes curriculares, no caso das escolas públicas, municipais e estaduais, de Educação Fundamental e Ensino Médio, [...] a avaliação nacional da Educação Básica tem sido uma determinante importante da prática pedagógica, pois faz com que professores e gestor possam estar mais preocupados com a classificação das escolas, leia-se IDEB [Índice de Desenvolvimento da Educação Básica], do que preocupados com o processo pedagógico que possa levar à formação humana. Ao lado desses determinantes de cunho oficial, vinculados ao sistema educacional, existem os determinantes externos que chegam às escolas por meio de convênios entre empresas e poder público municipal, ou entes paraestatais e prefeituras municipais.

Em Cerro Azul, no âmbito dos determinantes externos, identificamos mais entraves, destacando-se: as políticas de formação de professores para atuar nas escolas do campo; a forma de gestão do município; a concepção de educação; os programas impostos às escolas que não atendem à demanda dos povos do campo; o material pedagógico específico para o desenvolvimento do trabalho.

Como determinantes internos, Souza (2016, p. 128-129) destaca:

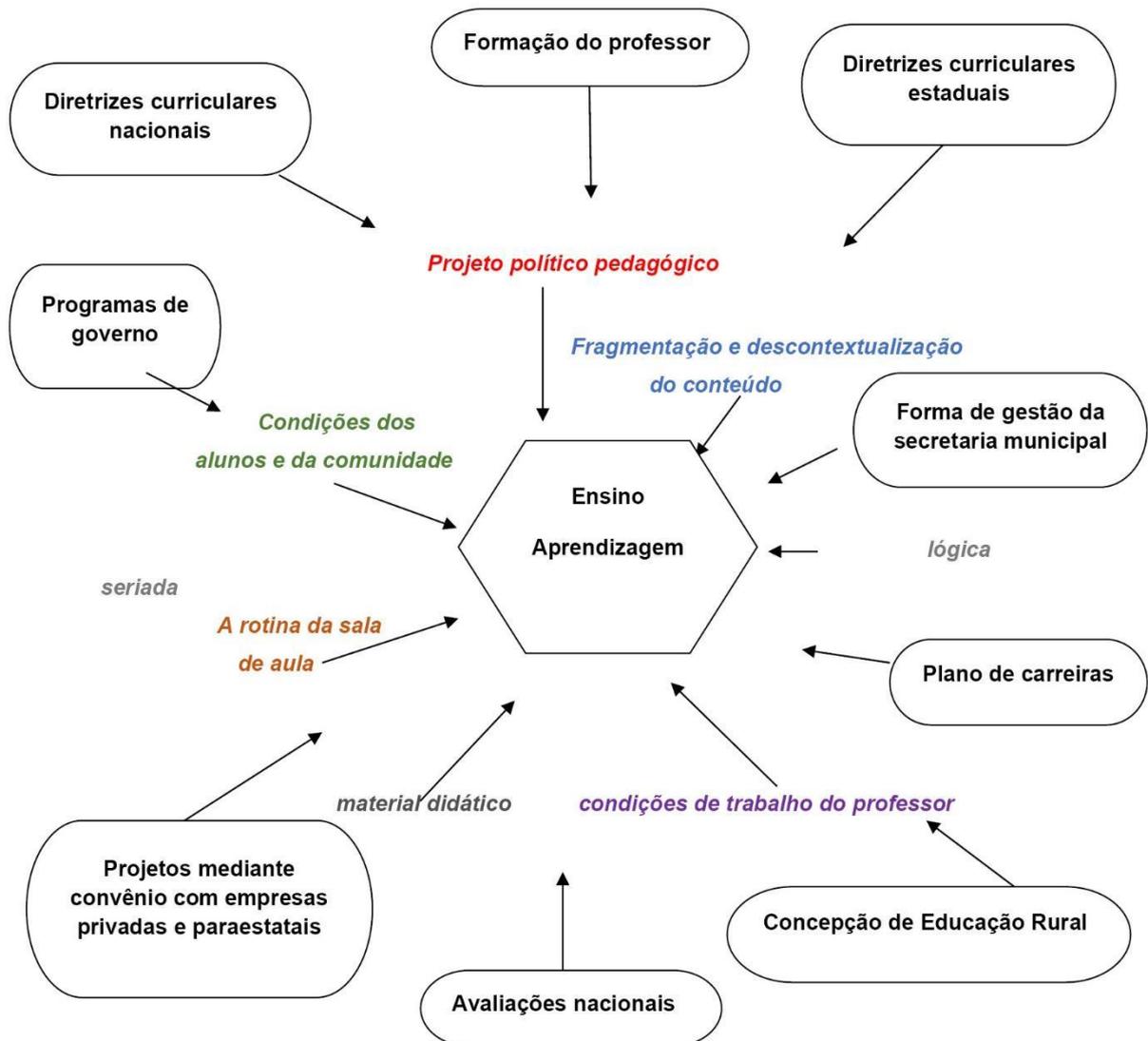
Relações hierárquicas entre direção, coordenação, professores e comunidade escolar. Também, determinações do projeto político-pedagógico, que nem sempre é elaborado pelo coletivo da escola. [...] as rotinas instaladas na escola, a fragmentação do tempo e dos conteúdos, a disponibilização, às vezes, restrita de materiais didáticos,

---

<sup>3</sup> Destacamos que as análises tiveram inspiração na dissertação de mestrado de Bezerra (2016), que pesquisou sobre o processo de apropriação da política de Educação do Campo por profissionais de uma escola no interior de São Paulo. A autora teve como fundamentação teórica a psicologia histórico-cultural.

a infraestrutura [...] a condição de trabalho temporário do professor, trata-se de um determinante externo que dificulta a superação dos determinantes internos.

**FIGURA 2 – DETERMINANTES EXTERNOS E INTERNOS DO PROCESSO EDUCATIVO**



**FONTE:** Pianovski (2016, p.147).

Em Cerro Azul, quanto aos determinantes internos, destacamos a formação do professor, a falta de materiais pedagógicos e de cursos de formação continuada que orientem e valorizem o trabalho com as turmas heterogêneas. No entanto, não há uma

relação unilateral entre os determinantes do processo de ensino e aprendizagem, pois, como vimos, existem fatores que ora podem se apresentar como potencializadores e, em dado momento, como obstaculizadores.

Os processos de formação continuada oferecidos aos professores, não contemplam as demandas da docência no ensino multisseriado, uma vez que são orientados por uma visão urbanocêntrica de educação e escola e desconsideram as singularidades do campo. No entanto, ressaltamos que o campo onde as escolas estão inseridas, é o elemento central para a elaboração do conteúdo curricular. (PIANOVSKI, 2017, p.197).

A desvalorização do ensino no contexto rural brasileiro tem resultado no fechamento de escolas, impedindo que os sujeitos estudem próximo às suas casas e, ao mesmo tempo, fazendo que circulem durante muitas horas em ônibus escolares, também com condições precárias.

Para Ferreira e Brandão (2012, p. 11-12), os poderes públicos municipais buscam justificar o fechamento das escolas afirmando que “a manutenção de centros de ensino no campo é economicamente insustentável para os cofres públicos” e, desta forma, agrupam os alunos nos centros urbanos. Os autores destacam que a desatenção aos sujeitos do campo pode configurar discriminação, gerando tendência à não escolarização “in loco” ou à desvalorização do campo. O deslocamento à cidade para ter acesso a uma educação fora do contexto cultural e socioeconômico denota tratar a cultura do campo como inferior.

Esta situação é alarmante, pois, segundo o Censo Escolar de 2011, existiam 48.875 escolas multisseriadas no Brasil, o que correspondia a 56,47% das escolas localizadas no campo.

### **O processo de ensino e aprendizagem no contexto rural: contribuições da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico crítica**

As escolas multisseriadas, antes nominadas escolas isoladas, são a materialidade do ensino no contexto rural brasileiro. Passam por um processo de negação e invisibilização; no entanto, elas representam a oportunidade de estudo para muitos sujeitos, muitas vezes a única oportunidade de acesso ao conhecimento

científico. A Constituição de 1988 garante a todos, independentemente do lugar onde moram, o direito à educação; e o direito de estudar perto do lugar onde moram é afirmado nas Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo de 2002.

A configuração do modelo multisseriado durante nossas pesquisas não representou um entrave ao processo de ensino e aprendizagem, mas um avanço quando analisado a partir dos princípios da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Os postulados destas teorias afirmaram as condições favoráveis ao desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem em escolas multisseriadas e, desta forma, a possibilidade de apropriação de conhecimentos científicos; no entanto, evidenciaram em que condições estas escolas e professores atuam.

De acordo com a psicologia histórico-cultural, não nascemos humanos, mas nos humanizamos à medida que somos inseridos na cultura e passamos a nos apropriar dos elementos desta cultura, mediados pela ação dos outros seres já humanizados. Portanto, o acesso ao conhecimento é fundamental para a inserção na sociedade.

Para Vigotski, a escola tem um papel de destaque na formação dos sujeitos e do psiquismo humano, pois “é no início da idade escolar que as funções intelectivas superiores, cujas características são a consciência reflexiva e o controle deliberado, adquirem um papel de destaque no processo de desenvolvimento” (VIGOTSKI, 2008, p. 112). A formação dos conceitos científicos vai depender das mediações realizadas no contexto escolar e do conteúdo curricular, enquanto resultado da existência de determinantes internos e externos à sala de aula.

Vigotski (2010, p. 476) afirma que

a aprendizagem escolar nunca começa no vazio, mas sempre se baseia em determinado estágio do desenvolvimento, percorrido pela criança antes de ingressar na escola. [...]. Tudo indica que não se trata apenas da sistematicidade, mas de algo fundamentalmente novo que a aprendizagem escolar introduz no desenvolvimento da criança. Desta forma, a aprendizagem é caracterizada, pelo autor, como fonte de desenvolvimento das funções mentais, pois cria a zona de desenvolvimento imediato.

A zona de desenvolvimento imediato, conforme Vigotski (2010), está relacionada àqueles conhecimentos que ainda não foram apropriados, mas estão em fase de desenvolvimento. É justamente neste espaço que se justifica a prática

pedagógica, no sentido de reunir esforços para que a criança possa avançar no seu desenvolvimento, estimulando o progresso em direção àquilo que ainda não foi suficientemente alcançado.

Entendemos que o conhecimento permite que os sujeitos se apropriem de conhecimentos fundamentais para a sua inserção no mundo e da apropriação dos signos e instrumentos sociais elaborados pelo homem no decorrer do processo histórico de sua existência. Estes signos e instrumentos, segundo Vigotski (2010), medeiam a nossa relação com o mundo e a cultura.

Leontiev (1978, p.274-275), ao se reportar a desigualdade entre os homens, afirma que suas diferenças não decorrem de questões biológicas naturais, mas de questões culturais como produto da desigualdade econômica, da desigualdade de classes e da diversidade consecutiva das suas relações com as aquisições que encarnam todas as aptidões e faculdades da natureza humana, formadas no decurso de um processo sócio-histórico. Essas diferenças são representadas pela concentração das riquezas materiais nas mãos de uma classe dominante e de uma concentração da cultura intelectual nas mesmas mãos. Portanto, cabe à classe trabalhadora buscar o acesso à cultura intelectual, porque se reconhece como sujeito de direitos, porque entende que o conhecimento é instrumento de libertação.

No âmbito dos fundamentos da pedagogia histórico-crítica, o que se defende é o aprimoramento do ensino destinado às classes populares. Desta forma, há uma valorização do conteúdo a ser ensinado, pois sem conteúdos significativos a educação se torna vazia, uma farsa. Saviani (2016) alerta que a classe trabalhadora deve dominar os conhecimentos que a classe dominante domina, porque, desta forma, conseguirá fazer valer seus interesses.

O que esta teoria defende é que o conhecimento pertence ao gênero humano e não a uma classe específica. Postula que a educação escolar é “um campo estratégico de luta” e defende a efetivação da “especificidade da escola que é a transmissão do saber universal acumulado socialmente” (LAVOURA, 2015, p.129). É neste sentido, pensando numa educação emancipadora, que a pedagogia histórico-crítica defende como papel da escola “propiciar a aquisição de instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber” (SAVIANI, 2016, p. 14).

Como resultado de uma construção histórica, numa sociedade de classes, Marsiglia (2013) ressalta que a escola pode tornar-se espaço de reprodução da sociedade capitalista ou pode contribuir na transformação da sociedade, dependendo do nível de participação nas decisões que os envolvidos têm (pais, alunos, professores), da maneira como os conteúdos são selecionados (sua relevância e caráter humanizador), da forma como são discutidos, apresentados e inseridos no planejamento e como são ensinados. Uma gestão democrática da escola que se organiza a partir da tomada de decisões coletivas, de uma construção de uma prática pedagógica que atenda à demanda dos sujeitos e da comunidade, permite a formação de sujeitos críticos e ativos na transformação da realidade.

A pedagogia histórico-crítica nos permite pensar numa pedagogia que possibilite à classe trabalhadora e aos sujeitos que vivem no campo a apropriação do conhecimento científico, na sua forma mais elaborada, em prol da construção do pensamento crítico sobre o mundo e a sobre nossa situação no mundo.

Segundo Saviani (2021, p.30),

[...] a pedagogia histórico-crítica, interessada em articular a escola com as necessidades da classe trabalhadora, está empenhada em pôr em ação métodos de ensino eficazes [...] O trabalho pedagógico se configura, pois, como um processo de mediação que permite a passagem dos educandos de uma inserção acrítica e intencional no âmbito da sociedade a uma inserção crítica e intencional.

O que os dados da pesquisa evidenciaram foi o desinteresse e descrédito em relação ao trabalho pedagógico desenvolvido nestas escolas, buscando apresentar para a comunidade a multisseriada como algo negativo, para justificar o seu fechamento.

As escolas multisseriadas localizadas no campo desenvolvem um processo educativo precário, fruto dos determinantes externos e internos que, num movimento dinâmico, produzem uma cultura escolar decorrente de concepções ideológicas que vêem o campo e os povos do campo, ainda, como atrasados. Nesta perspectiva, há pouco investimento tanto no que se refere à infraestrutura quanto à formação dos professores para atuarem nas escolas. As análises realizadas durante a pesquisa nos permitiram inferir sobre o avanço que configura uma sala de aula heterogênea, constituída pela diversidade cultural; tal avanço se justifica porque entendemos que se trata de uma configuração que permite tratar o objeto de conhecimento de forma mais abrangente, sem fragmentá-lo ou dividi-lo em partes estanques, que em nada contribui para sua apropriação. Um conhecimento parcial leva a uma compreensão também parcial e, muitas vezes, deturpada daquilo que se quer conhecer. A troca e a interação garantem que se vislumbre além do que se sabe, atuando conforme Vigotski, na zona

de desenvolvimento imediato, na área potencial, o que levará ao desenvolvimento intelectual. (PIANOVSKI, 2017, p. 197).

À luz das análises desenvolvidas, nossa tese evidencia que não é o modelo multisseriado que impede a qualificação do ensino, mas a forma de condução do processo de ensino e aprendizagem que fica engessado na lógica seriada e, conseqüentemente, na fragmentação do trabalho educativo. Há que se pensar em processos de formação continuada de professores nos contextos da multissérie, tendo como premissa adotar o campo como fonte de experiências educativas, a fim de fortalecer outra perspectiva educacional, que estabeleça a relação entre o singular e o universal, desde o particular, desde o lugar de vida e de trabalho, desde as relações com a terra, com a cultura e identidade dos povos do campo (PIANOVSKI, 2017).

### **Educação do campo e educação rural: refletindo sobre a sustentabilidade no campo do município de Cerro Azul**

A Educação do Campo refere-se a uma concepção de educação defendida pelos movimentos sociais do campo que lutam pelo reconhecimento dos seus direitos a uma formação humana, capaz de instrumentalizar os sujeitos do campo para compreender o projeto político e histórico da sociedade, e atuar na transformação da própria realidade. Defende outra organização societária e uma concepção contra-hegemônica de educação, que dê visibilidade à diversidade dos modos de ser e viver dos sujeitos do campo, que reconheça o rural também como produtor de cultura e saberes.

Para compreendermos o contexto e a abrangência da Educação do Campo, é necessário refletirmos sobre o campo brasileiro e sobre os sujeitos que vivem no campo. Os estudos desenvolvidos nos permitiram entender que coexistem duas formas de abordar esta realidade: o capitalismo agrário e a questão agrária (CAMACHO, 2014).

Segundo Fernandes, Welch e Gonçalves (2014, p. 48, grifos nossos):

*O paradigma da questão agrária* tem como ponto de partida as lutas de classes para explicar as disputas territoriais e suas conflitualidades na defesa de modelos de desenvolvimento que viabilizem a autonomia

dos camponeses [...] Para o *paradigma do capitalismo agrário*, as desigualdades geradas pelas relações capitalistas são um problema conjuntural, o qual pode ser superado por meio de políticas que possibilitem a integração do campesinato ou “agricultor de base familiar” ao mercado capitalista. [...] para o paradigma da questão agrária, o problema está no capitalismo, e para o paradigma do capitalismo agrário, o problema está no campesinato.

Os dois paradigmas<sup>4</sup> apresentam concepções de campo, de homem e de educação distintas. Portanto, propõem princípios educativos também distintos e contraditórios: o paradigma do capitalismo agrário está relacionado com a Educação Rural, que privilegia o modelo de educação urbanocêntrico como o ideal, enquanto o paradigma da questão agrária está relacionado à Educação do Campo, que defende uma educação organizada pelos povos do campo, a partir das suas demandas e da valorização do seu modo de vida.

Estamos nos referindo a dois paradigmas controversos em relação à visão de campo e à educação dos povos do campo; a coexistência de tais paradigmas resulta em conflitos e confrontos. De um lado, a alienação e subalternização, inerente à Educação Rural e, de outro, a luta por uma formação humana, crítica e emancipadora, relacionada à Educação do Campo.

Alguns aspectos estão destacados no Quadro 1, a seguir, conforme Pianovski (2017, p. 114):

**QUADRO 1 – EDUCAÇÃO RURAL X EDUCAÇÃO DO CAMPO**

PARADIGMA DA EDUCAÇÃO RURAL	PARADIGMA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO
Não se preocupa em incorporar as demandas trazidas à sociedade por movimentos sociais e movimentos sindicais; se contrapõe a eles.	Preocupa-se com o campo, sua gente, seu modo de vida, de organização do trabalho e do espaço geográfico, sua organização política, suas identidades culturais, suas festas e seus conflitos.
Concebe a relação homem-natureza marcada por sua capacidade de força de trabalho e de produção de riquezas.	Aponta os sujeitos do campo como produtores de alimentos e de culturas.
Propicia a acumulação material de poucos, em função da exclusão da maioria.	Nasceu da luta pela terra e pela reforma agrária.

<sup>4</sup> “A prevalência de um paradigma no processo de produção de um determinado conhecimento, de elaboração de construções teóricas e proposições de políticas públicas, contribuem para determinar a formação de uma realidade de acordo com a visão de mundo dos criadores do paradigma. Indivíduos pensam e agem conforme paradigmas inscritos em sua cultura. Diferentes paradigmas orientam a sociedade. Portanto, construir um paradigma significa dar sentido às interpretações possíveis da realidade e transformá-la. Quem faz isso? São todos os protagonistas desta realidade. Quem tem papel importante nesse processo são os sujeitos produtores do conhecimento e os sujeitos que acreditam neste saber e o utilizam para transformar a realidade” (MOLINA; FERNANDES, 2004, p.33-34).

Depende da produção em larga escala, de uso desmesurado de agrotóxicos e preconiza a rejeição de conhecimentos e saberes da tradição de trabalhadores.	Procura romper com a alienação do território, construindo conhecimentos a partir da relação local – global – local.
Exclui o que não reconhece como verdadeiro para si, repudia as ideias divergentes.	Compreende a relação campo – cidade como um processo de interdependência, que possui contradições profundas.
Defende o interesse do capital econômico.	Busca fortalecer a identidade e autonomia das populações do campo, desmistificando a hierarquia na relação campo-cidade e a predominância da cidade, afirmando que a cidade não vive sem o campo e vice-versa.
Apresenta uma concepção de educação expressa num projeto criado para a população do campo, contraditório e preconceituoso em relação à realidade dos sujeitos.	Defende uma educação preconizada pelos povos do campo.

**FONTE:** Adaptado de Molina e Fernandes (2004, p.34-36).

Os dois paradigmas, ao defenderem concepções de homem e de sociedade contraditórias, fundamentam o processo educativo em ideologias distintas: a Educação Rural, que preconiza formar sujeitos alienados, absorvidos pelo capital; e a Educação do Campo, que objetiva formar sujeitos com consciência crítica e atuantes na transformação da própria realidade.

Trata-se da divergência entre a educação que conserva e mantém a ideologia hegemônica da classe dominante, e a educação contra hegemônica, que dá visibilidade aos povos subalternizados e permite o acesso ao conhecimento científico e histórico, socialmente construído pela humanidade. (PIANOVSKI, 2017, p.115)

Molina afirma que não dá para falar em Educação do Campo sem refletir sobre a questão agrária, a Reforma Agrária, a desconcentração fundiária, o enfrentamento e a superação da lógica de organização da sociedade capitalista, que tudo transforma em mercadoria. Por conseguinte, a garantia de acesso à educação é imprescindível na luta contra o capital, priorizando a relação educação e trabalho, com vistas a um projeto emancipador. As experiências de luta “por direitos dos povos do campo vêm demonstrando a importância estratégica do acesso à educação pública, na disputa contra hegemônica pela formação intelectual, ideológica e moral dos povos do campo.” (MOLINA, 2010, p.382).

Nos municípios que compõem a Região Metropolitana de Curitiba o debate tem sido provocado pela entrada das universidades nas escolas públicas, por meio de projetos de pesquisa e de cursos de formação continuada. No âmbito do projeto do qual fazemos parte

encontramos muita resistência com relação a nossa proposta de discutir a Educação do Campo com os professores. Constatamos que há uma predominância da ideologia da Educação Rural, pautada no paradigma do capitalismo agrário: os camponeses produzem, mas quem mais tira proveito do trabalho deles são os donos das terras e os que comercializam seus produtos, o que os coloca numa situação de subalternidade. (PIANOVSKI, 2017, p.117)

No caso de Cerro Azul, observamos:

uma grande produção de poncã, mas enquanto os produtores vendem o que colhem por um preço irrisório, há alguns quilômetros dali os produtos são vendidos bem acima do preço que foi pago ao produtor. Pudemos constatar também a forte presença de programas com empresas conveniadas, que nem sempre atendem às necessidades das comunidades do campo, como é o caso do projeto AGRINHO, que defende a perspectiva do capitalismo agrário, portanto é pautado pela concepção de Educação Rural. (PIANOVSKI, 2017, p.46)

A Educação do Campo reivindica uma educação emancipadora para os povos do campo porque, partindo da perspectiva da formação humana, tal qual defendida pela psicologia histórico-cultural e pela pedagogia histórico-crítica, entende que a escola, ao possibilitar o acesso ao saber científico, amplia as condições de aprendizagem dos alunos, bem como sua capacidade crítica para refletir sobre o mundo e sobre sua própria existência.

Entendemos que há uma relação estreita entre as experiências vividas pela criança – o contexto em que ela se desenvolve, que potencializa ou limita o seu desenvolvimento –, e as condições do processo ensino e aprendizagem.

**FIGURA 2 - O CAMPO EM CERRO AZUL**

**FONTE:** Pianovski (2017, p.193)

### **Considerações Finais**

O estudo desenvolvido abriu muitas frentes de pesquisa e tornou visível um aspecto da educação brasileira que tem sido a bandeira de luta dos movimentos sociais do campo, que reconhecem que o acesso ao conhecimento universal é direito de todos e indispensável na compreensão e transformação da sociedade.

Destacamos que as escolas multisseriadas localizadas no campo desenvolvem um processo educativo precário, como resultado da interação dos determinantes externos e internos, que produzem uma cultura escolar decorrente de concepções ideológicas que consideram o campo e os povos do campo, ainda, como atrasados. Conseqüentemente, há pouco investimento em relação à infraestrutura e à formação dos professores.

No entanto, reforçamos o potencial inerente a este contexto educativo, inferindo sobre o avanço que configura uma sala de aula heterogênea, constituída pela diversidade cultural. Entendemos que esta configuração permite tratar o objeto de

conhecimento em sua totalidade, sem fragmentá-lo ou dividi-lo, uma vez que um conhecimento parcial leva a uma compreensão também parcial e, muitas vezes, deturpada do que se quer apropriar.

Ancorados em nossos estudos e pesquisas, concluímos que as dificuldades apresentadas pelas escolas multisseriadas não resultam do fato de estas agregarem, em um mesmo espaço, alunos em diferentes níveis de desenvolvimento e aprendizagem. O que destacamos é que são muitos os determinantes externos que atuam como obstaculizadores do processo de ensino e aprendizagem e, que ao mesmo tempo, invisibilizam o potencial dos determinantes internos.

Entendemos que, para possibilitar aos alunos (singular) das escolas multisseriadas o acesso ao conhecimento científico (universal), capaz de lhes permitir compreender e problematizar seu papel no mundo, há que se construir uma práxis pautada em um processo de ensino e aprendizagem que transgrida a lógica seriada e a fragmentação do conhecimento, numa perspectiva inovadora, que contemple o campo como conteúdo curricular.

O que se deve levar para dentro da escola é o campo como conteúdo curricular, refletindo sobre a vida, o trabalho, a relação com a produção, com a terra; questionar a organização societária do mundo capitalista, refletir sob a possibilidade de outra forma de organização da sociedade, que priorize a formação humana. O vínculo com o campo permite pensar o mundo sob a perspectiva da sustentabilidade, da organização coletiva, da responsabilidade social e da resistência às relações hierárquicas de poder. “Cabe, então, ao professor, compreender a essencialidade da terra para a vida humana [...]” (SAVIANI, 2016, p.24).

Para finalizar, concluímos que, trazendo as experiências derivadas deste contexto para o conteúdo curricular, a escola cria possibilidades de refletir sobre a preservação da vida e da formação humana, secundarizada e fragmentada no currículo das escolas seriadas (PIANOVSKI, 2017, p. 200).

## Referências

BEZERRA, D, R. **O processo de apropriação da política de Educação do campo por profissionais de uma escola no interior de São Paulo**. 2016. 246f. Tese (Doutorado em Ciência) - Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2016.

Disponível em: [https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59137/tde-05052017-194405/publico/Tese\\_Delma\\_Bezerra.pdf](https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59137/tde-05052017-194405/publico/Tese_Delma_Bezerra.pdf). Acesso em: 12 jun. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. **Diário Oficial da União**, Brasília, 9 abr. 2002. Seção 1, p. 32.

CAMACHO, R. S. **Paradigmas em disputa na educação do campo**. 2014. 806 f. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Presidente Prudente, 2014. Disponível em: <http://base.repositorio.unesp.br/handle/11449/77197/browse?value=Camacho%2C+Rodrigo+Sim%C3%A3o+%5BUNESP%5D&type=author> Acesso em: 12 jun. 2022.

FERNANDES, B. M.; WELCH, C. A.; GONÇALVES, E. C. **Os usos da terra: debates sobre políticas fundiárias**. São Paulo: Cultura Acadêmica: Unesco, 2014.

FERNANDES, B. M.; MOLINA, M. C. O campo da Educação do Campo. In: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. Azevedo de. (org.). **Contribuições para a 9 construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília: Articulação Nacional "Por Uma Educação do Campo, 2004.

FERREIRA, F. de J.; BRANDÃO, E. C. Educação e políticas de fechamento de escolas do campo. In: SEMINÁRIO DO TRABALHO: TRABALHO, EDUCAÇÃO E POLÍTICAS SOCIAIS NO SÉCULO XXI, 8., 2012, Marília, SP. **Anais...** Marília, SP: UNESP, 2012. 1 CD-ROM, p. 1-15. Disponível em: [http://www.estudosdotrabalho.org/texto/gt1/educacao\\_e\\_politica.pdf](http://www.estudosdotrabalho.org/texto/gt1/educacao_e_politica.pdf). Acesso em: 20 maio 2022.

IPARDES. **Caderno Estatístico**: Município de Cerro Azul. 2022. Disponível em: <http://www.ipardes.gov.br/cadernos/MontaCadPdf1.php?Municipio=83570&btOk=ok> Acesso em: 20 ago. 2022.

LAVOURA, T. N. Por que é necessário o trabalho educativo fundamentado na Pedagogia Histórico-Crítica nas escolas do campo e do MST? **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v.7, n.1, p. 121-131, jun. 2015.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Belo Horizonte: Horizonte Universitário, 1978.

MARSIGLIA, A. C. Contribuições para os fundamentos teóricos da prática pedagógica histórico-crítica. In: MARSIGLIA, A. C. (org.) **Infância e pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2013. p. 213-245.

MOLINA, M. C. Desafios teóricos e práticos na execução das políticas públicas de Educação do Campo. In: MUNARIN, A.; BELTRAME, S.; CONDE, S.F.; PEIXER, Z. I. (org.). **Educação do Campo: reflexões e perspectivas**. Florianópolis: Insular, 2010. p. 103-121.

FERNANDES, Bernardo Mançano; MOLINA, Mônica Castagna. O campo da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de (Orgs.). **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2004.

PARANÁ. Prefeitura Municipal de Cerro Azul. Lei Nº 008/2015. **Plano Municipal de Educação de Cerro Azul**. 18 jun. 2015. Disponível em: <https://www.cerroazul.pr.gov.br/uploads/legislacao/8-15.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2022.

PARANÁ, SEED – Coordenação da Educação do Campo. **Relatório – Escola Ativa**. Impresso, 2010.

PIANOVSKI, Regina Bonat. **Ensino e aprendizagem em escolas rurais multisseriadas**: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica. 224 fls. Tese (Doutorado) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2017.

SAVIANI, D. A pedagogia histórico-crítica na Educação do campo. In: BASSO, J. D.; SANTOS NETO, J. L. dos; BEZERRA, M. C. dos S. (org.). **Pedagogia histórico-crítica e educação no campo**: história, desafios e perspectivas atuais. São Carlos: Pedro & João Editores e Navegando, 2016. p. 16- 43.

SAVIANI, D. A. Caracterização geral da pedagogia histórico-crítica como teoria pedagógica dialética da educação. In: LOMBARDI, J. C.; COLARES, M. L. I. S.; ORSO, P. J. (org.). **Pedagogia histórico-crítica e prática pedagógica transformadora**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2021. p. 19-38.

SOUZA, M. A. A educação é do campo no estado do Paraná? In: SOUZA, M. A. (org.). **Práticas Educativas do/no campo**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2011. p.25-40.

SOUZA, M. A. **Educação do Campo**: propostas e práticas do MST. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

SOUZA, M. A. Movimentos sociais na sociedade brasileira: luta de trabalhadores e temáticas socioambientais. In: COSTA, L. C.; SOUZA, M. A. (org.). **Sociedade e Cidadania**: desafios para o século XXI. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2010. p.83-108.

SOUZA, M. A. Educação do campo: desafios para as escolas públicas. In: WISNIEWSKY, C. R. F.; MOURAD, L. A de F. A. (org.). **Educação, memória e resistência popular na formação social da América Latina**. Porto Alegre: Evangraf, 2016. p. 111-136.

VEIGA, J. E. da. **Cidades Imaginárias**: o Brasil é menos urbano do que se calcula. Campinas: Armazém do Ipê, 2013.

VERDE, V. V. **Territórios, ruralidade e desenvolvimento**. Curitiba: IPARDES, 2004. Disponível em: [www.ipardes.gov.br/biblioteca/docs/territorios.pdf](http://www.ipardes.gov.br/biblioteca/docs/territorios.pdf). Acesso em: 31 jul. 2022.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas, tomo III**. Disponível em: [www.taringa.net/perfil/vygotsky](http://www.taringa.net/perfil/vygotsky). Acesso em: 19 jul. 2022.

#### SOBRE A AUTORA

##### ***Regina Pianovsk***

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Paraná (1981). Professora de pós-graduação e graduação. Especialista em psicopedagogia, psicomotricidade e educação especial. Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná. Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo, Movimentos Sociais e Práticas Pedagógicas, da Universidade Tuiuti do Paraná (NUPECAMP - PPGEd/UTP). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Ensino-Aprendizagem, atuando principalmente nos seguintes temas: educação do campo, aprendizagem e práticas pedagógicas. Correio-eletrônico: [reginabonat@yahoo.com.br](mailto:reginabonat@yahoo.com.br)