



RITA DE CASSIA SOUZA DE VARGAS FERREIRA

**A GESTÃO EM ESCOLAS MULTISSERIADAS: FACETAS DA EDUCAÇÃO EM
OUTROS CONTEXTOS**

CANOAS, 2018

RITA DE CASSIA SOUZA DE VARGAS FERREIRA

**A GESTÃO EM ESCOLAS MULTISSERIADAS: FACETAS DA EDUCAÇÃO EM
OUTROS CONTEXTOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle – UNILASALLE, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientação: Prof^a. Dr^a. Denise Macedo Ziliotto

CANOAS, 2018

RITA DE CASSIA SOUZA DE VARGAS FERREIRA

**A GESTÃO EM ESCOLAS MULTISSERIADAS: FACETAS DA EDUCAÇÃO EM
OUTROS CONTEXTOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle – UNILASALLE, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada pela Banca Examinadora em 16 de outubro de 2018.

Profª Drª Denise Macedo Ziliotto (orientadora)
Universidade La Salle

Profª Drª Claudia Glavam Duarte
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Profª Drª Denise Quaresma da Silva
Universidade La Salle

Prof Dr Leonidas Roberto Taschetto
Universidade La Salle

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por me acompanhar e iluminar o meu caminho com sabedoria, dando-me forças para superar os obstáculos.

Agradeço ao meu filho que foi a minha motivação ao longo do percurso do mestrado, minha luz e paz, que nos momentos mais fragilizados, me apoiou com seu carinho e sabedoria.

A meus pais, Claudete Vargas e Jaci Vargas, por sempre acreditarem em mim, por sempre dedicarem todos os momentos à família, por cuidarem do meu filho em todos os momentos que necessitei.

Agradeço a meu marido Ribamar pela compreensão durante o mestrado.

A minha incansável orientadora Denise Ziliotto, que sempre persistiu comigo em todos os sentidos, uma excelente profissional, exigente e acima de tudo, muito parceira. És uma excelente profissional. Agradeço por todos os dias dedicados a mim, durante o percurso desta investigação.

Aos gestores da Região Rota das Terras que prontamente permitiram o meu acesso às escolas para a realização da pesquisa;

Aos professores das escolas multisseriadas dos municípios de Ibirubá, Lagoa dos Três Cantos, Quinze de Novembro, Selbach e Tapera, que carinhosamente oportunizaram o espaço para que eu pudesse pesquisar sobre as multisseriadas. Sem o empenho e a dedicação desses profissionais a educação neste contexto não aconteceria.

Dedico esta dissertação ao meu filho Rafael Vargas, que me acompanhou durante todo o mestrado. Desejo que este texto possa servir-lhe como fonte de inspiração e dedicação para os estudos e para a vida.

RESUMO

Esta dissertação analisa a gestão em escolas multisseriadas situadas no contexto do campo. A investigação desenvolvida tem como objetivos específicos identificar os atores envolvidos no contexto da escola multisseriada que estão envolvidos no processo de gestão; conhecer os processos e dispositivos de gestão presentes nas escolas multisseriadas; analisar as relações estabelecidas para a consecução da gestão escolar nesta modalidade educativa. Como norteadores teóricos das temáticas escolas multisseriadas e gestão escolar ressalta-se Hage (2014), Cardoso e Jacomeli (2010), Martins (2015), Molina e Freitas (2011), Lück (2000,2006,2009), Libâneo (2009) e Portela e Atta (2007). Foram realizadas pesquisas relativas à produção científica concernente ao objeto da investigação no banco de dados do Portal de Periódicos do SCIELO, EBSCO e no Banco de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia. A investigação qualitativa de cunho exploratório, foi desenvolvida em cinco escolas multisseriadas da região denominada Rota das Terras (RS), a partir de entrevistas, observação participante, fotografias e documentos, analisados sob a perspectiva da hermenêutica. Como resultados da pesquisa, salienta-se a expressiva participação da comunidade na escola – em atividades pedagógicas e administrativas, o restrito acompanhamento pedagógico aos professores pelas secretarias municipais de Educação, a prevalência da seriação no contexto multisseriado e a gestão é exercida pelos professores em espaços e tempos suplementares à sala de aula. Salienta-se a importância de novos estudos que contemplem a construção da modalidade multisseriada, considerando suas potencialidades e desafios enquanto proposta pedagógica, numa perspectiva não hegemônica de Educação.

Palavras-chave: Escola do campo. Escolas Multisseriadas. Gestão Escolar.

ABSTRACT

This dissertation analyzes management in multisite schools located in the context of the field. The research carried out has the specific objectives of identifying the actors involved in the context of the multisite school that are involved in the management process; to know the management processes and devices present in multi-grade schools; to analyze the relations established for the achievement of the school management in this educational modality. As a theoretical guide to the theme of multi-series schools and school management, we highlight Hage (2014), Cardoso and Jacomeli (2010), Martins (2015), Molina and Freitas (2011), Lück (2000,2006,2009), Libâneo and Portela and Atta (2007). We carried out research related to the scientific production concerning the object of the investigation in the database of the Portal of Periodicals of SCIELO, EBSCO and the Bank of Theses and Dissertations of the Brazilian Institute of Information in Science and Technology. The exploratory qualitative research was developed in five multisite schools in the region called Rota das Terras (RS), based on interviews, participant observation, photographs and documents, analyzed from the perspective of hermeneutics. As a result of the research, we highlight the significant participation of the community in the school - in pedagogical and administrative activities, the restricted pedagogical accompaniment to the teachers by the municipal secretariats of Education, the prevalence of serialization in the multisseriado context and the management is exerted by the teachers in spaces and extra time to the classroom. We emphasize the importance of new studies that contemplate the construction of the multisseriada modality, considering its potentialities and challenges as a pedagogical proposal, in a non-hegemonic perspective of Education.

Keywords: School of the field. Multiserver Schools. School management.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Pátio da Escola A.....	36
Figura 2 – Frente da Escola B.....	36
Figura 3 – Pátio da Escola C.....	37
Figura 4 – Pátio da Escola D.....	37
Figura 5 – Espaço de Convivência da Escola E – comunidade envolvida na limpeza da escola.....	38
Figura 6 – Escola EMEF Marechal Deodoro da Fonseca – quadro e crianças separadas por turma.....	43
Figura 7 – Baús de livros que servem como biblioteca no espaço da sala de aula da escola A.....	48
Figura 8 – Biblioteca e recursos materiais no espaço da sala de aula da escola E.....	49
Figura 9 e 10 – Armário dos materiais e documentos arquivados na escola A....	55
Figura 11 – Espaço para o arquivamento dos documentos administrativos da escola E.....	56
Figura 12 – Armário de arquivamento dos documentos da escola B.....	57
Figura 13 e 14 – Armário de arquivamento dos documentos da escola C.....	58
Figura 15 – Sala utilizada para elaborar a documentação administrativa da escola D.....	59
Figura 16 – Expedição investigativa propriedade rural, escola B.....	65
Figura 17 – Comunidade de aprendizagem participando da horta escolar, escola D.....	66
Figura18 – Plantio de árvores na comunidade em parceria com a Cotribá – Cooperativa Agrícola Mista General Osório.....	68

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – CAPES: Consulta ao Banco de Teses e Dissertações.....	14
Tabela 2 – Consulta ao Banco de Dados Scielo.....	16
Tabela 3 – Consulta ao Banco de Dados da EBSCO.....	16
Tabela 4 – Características das escolas pesquisadas.....	39

LISTA DE SIGLAS

CPM	Círculo de Pais e Mestres
EBSCO	Elton B. Stephens Company
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
SCIELO	Scientific Electronic Library Online
UNILASALLE	Universidade La Salle

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	11
2	PANORAMA CIENTÍFICO DO CAMPO INVESTIGADO.....	14
3	AS ESCOLAS MULTISSERIADAS: ESCOPO E PROBLEMATIZAÇÃO.....	18
4	GESTÃO ESCOLAR: QUESTÕES NORTEADORAS E REFLEXÕES.....	28
5	PERCURSO INVESTIGATIVO.....	33
6	APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	35
6.1	As escolas multisseriadas da Região Rota das Terras: breve relato histórico.....	41
6.2	Dimensão Pedagógica das escolas pesquisadas.....	43
6.3	Dimensão gestão escolar.....	51
6.3.1	<i>Concepção de gestão.....</i>	51
6.3.2	<i>Processos administrativos nas escolas multisseriadas.....</i>	53
6.3.3	<i>Relação da Secretaria de Educação Municipal com a escola.....</i>	61
6.3.4	<i>A gestão com o apoio da comunidade.....</i>	63
6.4	Dimensão Interface Comunitária.....	64
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	71
	REFERÊNCIAS.....	74
	APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido...	79
	APÊNDICE B – Roteiro de Entrevistas Semiestruturada Para os Professores/Gestores das Escolas Multisseriadas.....	81
	APÊNDICE C - Projeto Político Pedagógico das Escolas – PPPs	83

1 INTRODUÇÃO

Incluídas no contexto do campo as escolas multisseriadas constituem uma forma de organização escolar, onde alunos dividem a mesma sala de aula, com distintas idades e graus de escolarização são orientados por um único professor. São oriundas de um período histórico que remete ao Brasil Colônia, onde professoras leigas lecionavam para os filhos dos donos das terras e de seus trabalhadores, logo após a saída dos jesuítas do país em 1759 (CARDOSO, JACOMELI, 2010). Neste contexto, os projetos para a educação no Brasil reportavam a realidade de outros países e os primeiros educadores e escolas eram ligados à Igreja, e estavam intimamente relacionados com os interesses dos senhores escravocratas (TAFAREL, MOLINA, 2012).

Conforme os dados do INEP (2018), em 2017, no Brasil 131,6 mil escolas oferecem alguma etapa do ensino fundamental. Dessas, 115,3 mil oferecem etapas dos anos iniciais e 62,4 mil oferecem etapas dos anos finais. A principal rede responsável pelo ensino fundamental no Brasil é a municipal, com 64,0% das escolas de ensino fundamental e 58,1% das escolas de ensino fundamental estão localizadas em áreas urbanas. As classes multisseriadas fazem parte de 21.313 escolas brasileiras que possuem apenas uma sala de aula e 7,2% contam com apenas um docente (INEP, 2016). Em 2013 existiam 45.716 escolas com salas multisseriadas, o INEP vincula a redução do número de escolas ao fechamento de escolas de pequeno porte devido a reorganização das redes de ensino e estabilidade demográfica. Dados de 2014, mostram que o estado da Bahia (Região Nordeste) possui o maior número de turmas multisseriadas sendo 13.518 turmas em 469 escolas, seguida do Pará (Região Norte) com 11.341 turmas (INEP, 2014). Portanto, esses são os estados brasileiros onde há presença mais numerosa deste tipo de organização escolar pedagógica.

De acordo com Santos e Moura (2010), a maioria das classes multisseriadas possuem as suas instalações em espaços geralmente com uma arquitetura inadequada, com iluminação e ventilação insatisfatórias, com materiais e móveis antigos, constituída por apenas uma única sala de aula e considerada como uma escola isolada - *“relegado ao descaso: quase sempre faltam livros, materiais didáticos, merenda escolar; o transporte oferecido é inconstante”* (p.2). Os autores atrelam o silenciamento sobre a

realidade destas escolas à resistência que o Estado brasileiro teve em reconhecer estas circunstâncias e dispor os recursos necessários para revertê-las; as universidades também contribuem para esta invisibilidade, devido à escassez de pesquisas neste âmbito, não disseminando a importância e a resistência das classes multisseriadas.

Para Moisés e Simas (2014), grande parte das pessoas nomeiam as escolas multisseriadas como um fracasso que historicamente são consideradas como um ensino de segunda categoria sem perspectiva de mudanças. Para que se possa enfrentar os desafios que a educação do campo enseja, Martins (2015) entende que é fundamental estabelecer parcerias com os entes federados para reduzir os entraves ao direito à educação de crianças, jovens e adultos do campo que pertencem a essas escolas. O autor salienta a relevância e a necessidade de se desenvolver novas pesquisas a nível acadêmico sobre a educação no campo, escolas multisseriadas e suas demandas.

No contexto pedagógico, Moisés e Simas (2014) afirmam que o que produzirá diferença de uma escola seriada para multisseriada é a forma como são considerados os alunos, princípio este norteador de todo o ato de ensinar. Os autores salientam a potencialidade de um ambiente escolar heterogêneo, que se efetiva nas escolas multisseriadas e que deve ser melhor aproveitado, como uma experiência educativa que favorece a aprendizagem. *“O que se faz necessário mesmo, no entanto, são mais estudos e investigações sobre a organização do trabalho pedagógico, sobre o planejamento e a construção do currículo que devem atender as peculiaridades de vida e trabalho das populações do campo (p. 285).*

Nesta perspectiva, o tema investigado – a gestão em escolas multisseriadas - ensejou uma pesquisa empírica em escolas sediadas na zona rural de cinco municípios do interior do Rio Grande do Sul (Lagoa dos Três Cantos, Ibirubá, Quinze de Novembro, Selbach e Tapera). No intuito de analisar a gestão escolar neste contexto, busca investigar os seguintes aspectos: identificar os atores envolvidos no contexto da escola multisseriada que estão envolvidos no processo de gestão; - conhecer os processos e dispositivos de gestão presentes nas escolas multisseriadas; analisar as relações estabelecidas para a consecução da gestão escolar nesta modalidade educativa. A pesquisa caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa e exploratória, tendo como

instrumentos de coleta de dados documentos institucionais, entrevistas, fotografias e observação participante.

A relevância da pesquisa considera a restrita produção científica existente sobre a temática e a importância da visibilidade das experiências neste escopo, onde a educação se realiza a partir de outras referências. A atuação da pesquisadora no contexto das escolas multisseriadas do campo em projeto de interface com professores, coordenadores e secretarias municipais de educação, foi o propulsor para a identificação das questões que originaram a investigação, especialmente àquelas que remetem à gestão destas escolas. A pesquisadora neste contexto se implica do território pesquisado como assessora pedagógica de um Programa de Responsabilidade Social gerenciado pela Fundação Sicredi. Sua principal atuação nas escolas pesquisadas possibilitou o acesso às Secretarias de Educação e aos professores participantes. Com visitas a cada sessenta dias nas escolas, assessora os professores no desenvolvimento de atividades de ensino – aprendizagem, baseado na metodologia de projetos.

Inicialmente é apresentada a produção científica existente sobre o objeto investigado, seguido dos norteadores teóricos, a partir de autores como Hage (2014), Cardoso e Jacomeli (2010), Martins (2015), Molina e Freitas (2011), Lück (2000,2006,2009), Libâneo (2009) e Portela e Atta (2007). Posteriormente é apresentado o percurso investigativo, seguido dos resultados que são analisados a partir da coleta de dados de fontes diversas, interpretados sob a perspectiva hermenêutica.

2 PANORAMA CIENTÍFICO DO CAMPO INVESTIGADO

O panorama científico do campo a ser investigado foi permeado por balizadores teóricos que demonstraram a restrita produção científica junto ao tema pesquisado. Inicialmente foi analisada a produção científica, a partir de buscas nos bancos de dados SCIELO, EBSCO e IBICT. Os descritores utilizados foram: escolas multisseriadas e gestão escolar. Verificou-se que existe uma grande quantidade de produção quando está relacionada à gestão escolar, porém quando combinadas com a palavra multisseriadas, o número de ocorrências é evidentemente muito restrito abrindo a possibilidade de uma pesquisa mais aprofundada de como acontece de fato a educação em outros contextos, que não o modelo seriado da escola urbana que estamos familiarizados. A pesquisa aos bancos de dados citados anteriormente foi realizada novamente 9 meses após a submissão do projeto de pesquisa, e os resultados, como demonstram as tabelas a seguir reforçam a restrita produção científica do tema desta investigação.

Inicialmente apresenta-se a busca realizada na base de dados da IBICT – Banco de Teses e Dissertações. O filtro utilizado para a busca dos dados refere-se ao período de 10 anos. Para o descritor Gestão Escolar as buscas foram filtradas por assunto, quando combinados os descritores a pesquisa considerou todos os campos.

Tabela 1 – CAPES: Consulta ao Banco de Teses e Dissertações

Palavras chave	Dissertações	Teses	Total de ocorrências
Gestão Escolar	518	83	591
Escolas Multisseriadas	15	6	21
Gestão + Escolas Multisseriadas	6	0	6

Fonte: <http://bdtd.ibict.br/>. Acesso em 18 de agosto 2018.

Os seis registros encontrados conforme a tabela supracitada estão relacionadas ao contexto pesquisado – escolas multisseriadas e gestão – exibem delimitações voltadas aos aspectos pedagógicos, formação continuada, gestores educacionais e o significado das escolas rurais para os sujeitos da comunidade, podem ser apresentados da seguinte forma: duas ocorrências incidem sobre o objeto de pesquisa deste projeto, ainda que remetida ao contexto da administração pública: a dissertação intitulada “A gestão das classes multisseriadas na educação do campo no município de Inhambupe - BA” (MARTINS, 2015). Esse estudo analisou a gestão da política pública educacional da Secretaria da Educação do Estado da Bahia para Educação do Campo, especialmente com relação às classes multisseriadas, tendo como referência o regime de colaboração estado-município. A segunda ocorrência que contribui para o tema investigado nesta dissertação “O Programa Escola Ativa e a gestão participativa em escolas do campo” (ROSA, 2013) que analisou em sua pesquisa as possibilidades de participação das comunidades do campo na gestão da escola e que tipo de autonomia pode ser desenvolvida dentro da perspectiva da gestão sugerida pelo programa. A “Organização da educação do campo no Acre: classes multisseriadas e a questão do acompanhamento pedagógico” (FARIAS, 2015), investiga o acompanhamento pedagógico das classes multisseriadas de escolas rurais da Coordenação do Ensino Rural da Secretaria Estadual de Educação do Acre, a ocorrência intitulada como “O significado das escolas rurais multisseriadas no contexto do município de São Gonçalo dos Campos – BA” (LIMA, 2015), analisa o significado das escolas rurais multisseriadas para os sujeitos da comunidade escolar, no contexto do município de São Gonçalo dos Campos, no interior da Bahia. A quinta publicação descreve as características do trabalho gerencial de gestores educacionais que atendem às escolas multisseriadas da secretaria de educação do município de Santa Maria de Jetibá (ES), “Funções gerenciais na gestão educacional: caracterização do trabalho gerencial dos gestores da Secretaria Municipal de Educação de Santa Maria de Jetibá-ES” (MIERTSCHINK, 2014). A sexta ocorrência analisa a formação continuada dos professores das escolas multisseriadas do campo, no estado do Amazonas, a dissertação intitulada como “Programa escola da terra no estado do Amazonas: possibilidades e desafios da formação docente (FERREIRA, 2016)”, considerou a formação desenvolvida através do Programa Escola da Terra.

Tabela 2 – Consulta ao Banco de Dados Scielo

Palavras chave	Total de ocorrências
Gestão Escolar	265
Escolas Multisseriadas	10
Gestão + Escolas Multisseriadas	0

Fonte: <https://search.scielo.org/>. Acesso em 11 de agosto de 2018.

Ao analisar a produção científica consultada no banco de dados do Scielo, não foram encontradas ocorrências quando combinados os descritores Gestão + Escolas Multisseriadas. Foram identificadas as seguintes temáticas dentre as dez ocorrências apresentadas no contexto da escola multisseriada que se trata do foco desta investigação: seriação, Programa Escola Ativa, práticas e formação dos professores, ensino da matemática, experiência internacional da modalidade pedagógica e reflexão sobre o tempo na aprendizagem. Os artigos referem-se ao contexto da escola do campo, como o perfil, concepções e as práticas pedagógicas, considerando o tempo e os espaços da multisseriação como uma possibilidade de aprendizagem a partir das simultaneidades.

Tabela 3 – Consulta ao Banco de Dados da EBSCO

Palavras chave	Total de ocorrências
Gestão Escolar	94
Escolas Multisseriadas	4
Gestão + Escolas Multisseriadas	2

Fonte: <http://web.a.ebscohost.com/>. Acesso em 18 de agosto de 2018.

Conforme verificado na base de dados da EBSCO, na convergência dos dois descritores foi encontrada duas ocorrências que se relacionam com o contexto das escolas multisseriadas. As buscas foram filtradas por relevância, considerando um período de 10 anos de produção científica. A primeira trata-se de uma publicação científica sobre o Programa Escola Ativa (PEA), intitulado como “Processos avaliativos

e/na educação matemática: um estudo sobre o Programa Escola Ativa” (WANDERER, KNIJNIK, 2014), examina os processos avaliativos no que diz respeito à educação matemática. A segunda aborda fatos e reflexões sobre o ensino da história de uma professora teve sua trajetória nas escolas rurais da cidade de Novo Hamburgo, “Trajetória, docência e memórias de uma professora: fragmentos do ensino rural em Novo Hamburgo” (SOUZA, 2012).

Diante dos resultados obtidos, é possível observar que existe uma produção restrita em relação a gestão em escolas multisseriadas, corroborando ser oportuno desenvolver pesquisa que analise a gestão neste contexto. A seguir serão apresentados elementos que contextualizam e problematizam o contexto das escolas multisseriadas e a gestão escolar, constituindo norteadores para a pesquisa empírica apresentada nesta dissertação.

3 AS ESCOLAS MULTISSERIADAS: ESCOPO E PROBLEMATIZAÇÃO

Ao referir escolas/classes multisseriadas, primeiramente, faz-se necessário relacioná-las ao espaço rural, mesmo que se apresentem em outros cenários, pois o campo é o território que essas escolas ou turmas existem concretamente. Sendo nesse espaço o local onde ela se constitui na sua máxima expressão identitária. (DRUZIAN, MEURER, 2013).

Para Martins (2015), as classes multisseriadas no Brasil configuram-se como uma das formas de organização pedagógica, especialmente nas escolas de ensino fundamental (séries iniciais) nas áreas rurais. Não há uma legislação específica que normatize essas classes, mas há dispositivos legais que, indiretamente, referem-se a esta modalidade. Na lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), é possível localizar, em seu 23º artigo, a menção que educação básica pode ser ofertada de diversas formas, como:

A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar (BRASIL, 1996).

Inserida no universo das escolas do campo, as classes multisseriadas se caracterizam por serem escolas situadas em áreas rurais distantes dos centros urbanos. Configuram-se como pequenos estabelecimentos de ensino, compondo-se de uma ou duas salas e pertencentes, predominantemente, à rede municipal de ensino (MARTINS, 2015). Cardoso e Jacomeli (2010) concebem as escolas multisseriadas como uma forma de organização escolar em que alunos de diferentes idades e tempo ou níveis de escolarização ocupam uma mesma sala de aula, sob a responsabilidade de um mesmo professor.

Contando com infraestrutura muitas vezes precária, as escolas multisseriadas atendem, majoritariamente, alunos dos anos iniciais do ensino fundamental. Ao receberem, simultaneamente, estudantes de diversos anos escolares agrupados numa mesma sala de aula, um professor é responsável por coordenar o processo (modalidade

unidocente). Sendo assim, as escolas possuem uma organização diferenciada, o que demandaria formação específica para os professores. Estas especificidades constituem um desafio para os docentes que atuam junto aos alunos de idades e graus de escolaridades diferentes em um mesmo tempo e espaço (MARTINS, 2015).

Para Moraes et al (2010) as escolas do campo se estabelecem em sua maioria na forma da multisseriação e demarcam espaços heterogêneos, caracterizando-se assim, ao reunir grupos de idade, sexo, interesses, conhecimento e aproveitamento diferentes. Essas diferenças que se concretiza na multissérie, na seriação ou em qualquer outra forma de organização de ensino, articulada às especificidades identitárias relacionadas a fatores geográficos, ambientais, produtivos, culturais, sendo importante que estas especificidades sejam consideradas na formulação de políticas públicas.

As escolas ou classes multisseriadas já aparecem desde o governo imperial, a partir da Lei Geral do ensino, por volta de 1827 que definia que em todas as cidades, vilas e lugares populosos, haverá as escolas de primeiras letras que forem necessárias (BRASIL, 1827). A partir das últimas décadas do século XIX, as escolas de primeiras letras, assim chamadas, dividiram o espaço com os grupos escolares que determinavam uma nova dinâmica escolar, de forma graduada e seriada que se encontra atualmente nos dias de hoje (CARDOSO, JACOMELI, 2010).

Concebidos como modelos para a ofertada educação, sobretudo por possibilitar melhor aproveitamento e rendimento do tempo, os grupos escolares tiveram uma história muito diferenciada nos estados brasileiros. Até então, a educação nos diversos estados (e nas diversas províncias do Império) seguia normativas constituídas pelos Departamentos de Instrução Pública para os níveis de ensino primário, profissional e normal, o que se originava da divisão entre os poderes provinciais e imperial ocorrida em 1834. Essa visão foi rompida quando as diretrizes gerais sobre a educação no Brasil, provindas de um órgão central, neste caso, o Ministério da Educação e Saúde, pretendiam unir o tempo e o espaço escolar, assim como seus conteúdos e métodos (FARIA FILHO, VIDAL, 2010).

Embora tendo se constituído grupos escolares nas vilas e povoados, as escolas multisseriadas continuavam a existir, mesmo de forma isolada e voltada atender os problemas de baixa densidade populacional. Estas escolas, unidas aos grupos escolares,

denominavam-se escolas reunidas e mantinham na mesma sala entre 60 a 100 alunos, caracterizando-se pela unidocência, onde o professor utilizava o método misto (CARDOSO, JACOMELI, 2010).

As escolas rurais foram utilizadas como estratégias de contenção do fluxo migratório do campo para a cidade, mais do que em espaços formativos, segundo Vendramini (2015). Para a autora foi oferecida a uma pequena parcela da população rural uma educação instrumental, dimensionada atendimento de necessidades educacionais elementares e ao treinamento de mão de obra. Desta maneira, demonstra caráter discriminador, assumindo caráter preventivo contra a desordem social e ao urbanismo. Rodrigues (2017) salienta que a existência destas escolas multisseriadas surgem a partir de vários fatores, dentre eles, a baixa densidade populacional, a estrutura do espaço, o número de alunos matriculados e a deficiência de professores aptos para esta característica peculiar de multisseriação.

Uma nova reconfiguração econômica brasileira a partir de 1990 ensejou uma reestruturação da organização administrativa educacional, num período pós ditadura militar e de adoção das políticas neoliberais. Houve a municipalização do ensino, sobretudo dos anos iniciais e no contexto do campo, como de todo o país. Também se evidenciou ressurgimento dos movimentos sociais, com o fortalecimento da organização dos trabalhadores do campo e de suas lutas. E a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB Nº 9394/96, houve fechamento de escolas/classes multisseriadas do campo, com a nucleação nas sedes dos municípios. Concomitantemente, houve a constituição da Educação do Campo, resultado das lutas dos movimentos sociais pelo acesso às políticas públicas de educação aos trabalhadores que produzem sua vida neste contexto (JANATA, ANHAIA, 2015).

As proposições do Estado para a escola em meio rural, advindas da pressão dos movimentos sociais, caracterizavam-se por comportar aspectos como limite de verbas, descontinuidade, qualidade insatisfatória, incorrendo em políticas não efetivas para esta população. A lógica economicista que analisa desfavoravelmente as escolas pequenas e com poucos alunos, investe em ações como o tele-ensino, a formação dos professores à distância, oferta de ensino com intuito de instrumentalização dos jovens e uma concepção de ensino regido pela lógica empresarial (VENDRAMINI, 2015).

Para Molina e Freitas (2011), é possível assegurar que na maioria das unidades federativas, encontram-se experiências com diferenciados graus de protagonismo dos movimentos sociais relativo às escolas rurais dos sistemas municipais e estaduais, advindas do Movimento da Educação do Campo. Contudo há muitos desafios apesar dos avanços obtidos pelos marcos legais e políticas públicas, pois ocorre um grave processo de fechamento das escolas rurais ao tempo que se evidenciam possibilidades e legitimidade, também se reduz a cada dia o número de escolas no campo (MOLINA, FREITAS, 2011).

A maioria das escolas multisseriadas enfrenta grandes desafios para que se configurem de acordo com os marcos legais e parâmetros definidos pelo ensino público, especialmente no que se refere à qualidade de ensino pleiteada pelas lutas dos movimentos sociais do campo. O esforço se intensifica diante da realidade vivida por estas escolas, exigindo melhorias urgentes e significativas nas condições objetivas e subjetivas destas instituições. Esta situação se evidencia pela falta e/ou a ineficiência de políticas públicas - especialmente da política educacional para meio rural envolvendo fatores macro e micro estruturais, como a desigualdade e exclusão social e o fracasso escolar dos alunos. Este último aspecto se evidencia nos elevados índices de distorção idade-série, de reprovação e nas dificuldades de aprendizagem da leitura e escrita, entre outras questões que comprometem o ensino e a aprendizagem nas escolas rurais com turmas multisseriadas (HAGE, 2014)

Segundo Pereira (2010), as regiões do norte e nordeste são as regiões do Brasil que apresentam a maior situação de precariedade e pobreza, com relação à qualidade e à quantidade de recursos existentes nas escolas, especialmente nas escolas do campo. Desta forma, apresentar expectativas de um bom desempenho escolar, sem as condições mínimas de infraestrutura, equipamentos, materiais e profissionais qualificados para a educação, assistência e alimentação, torna-se impossível.

Há fatores que intervêm na qualidade da educação e fortalecem o descrédito que se atribui às escolas rurais multisseriadas impactam na constituição desta e na coordenação do trabalho pedagógico, resultando no fracasso escolar dos sujeitos do campo. O autor atribui este resultado à precariedade da infraestrutura dos prédios escolares, o deslocamento dos discentes e docentes até a escola, as condições dos

transportes oferecidos, a sobrecarga de trabalho dos docentes a partir de múltiplas funções atribuídas na escola, a falta de acompanhamento das secretarias municipais de educação, a permanência do trabalho infantil, a vulnerabilidade da escola e dos docentes às interferências do poder local, ainda o avanço do fechamento das escolas de pequeno porte, o currículo e os materiais pedagógicos não condizentes com a realidade na área rural (HAGE, 2014).

D'Agostini (2014) aponta como evidências do fracasso escolar no Brasil, os altos índices de analfabetismo, índices de reprovação e abandono escolar, resultados segundo a autora da baixa qualidade das escolas públicas e da desigualdade social. Este contexto se agrava no meio rural devido à infraestrutura e as condições socioculturais insuficientes, não correspondendo pedagogicamente às necessidades de formação e emancipação do trabalhador do campo. “Escolas multisseriadas, são uma necessidade frente à realidade da educação brasileira, pois crianças de comunidades distantes têm direito a educação e a viabilização disto pode ser a organização multisseriadas” (p.30).

Teruya *et al* (2013) ressaltam que, apesar das dificuldades, a oportunidade de refletir sobre a realidade de uma escola rural enseja olhares também sobre a educação brasileira. O autor reconhece que existem potencialidades de aprendizagem, assim como lacunas na função educativa. É importante assinalar que essa modalidade de ensino vigora há considerável tempo, seja para cumprir a lei que orienta a universalização da educação ou para proporcionar acesso à educação aos sujeitos que residem em contextos geográficos mais distantes.

A escola é relacionada ao *modus operandi* das comunidades, cumprindo com uma importante função de reforçar as culturas, os modos de vida, os saberes e as identidades locais. Para Duarte e Taschetto (2014), a defesa da não nucleação das escolas vincula-se à defesa desta perspectiva, e ainda:

Outro argumento de que a representatividade do Estado está corporificada nessas comunidades por intermédio da escola. É no espaço escolar que, não raro, se organizam coletivamente os sujeitos da comunidade para ali discutirem diferentes questões que lhes dizem respeito, inclusive questões que apontam/denunciam a minimização do Estado nesses locais (TASCETTO, 2014, p.36).

Segundo Hage (2014), as especificidades e condições vivenciadas pelas escolas multisseriadas, contribuem para uma visão desqualificada da escola da área rural, amparando a justificativa de sua existência como única opção para ensino dos anos iniciais nas comunidades rurais, mesmo que a responsabilizando pelo fracasso escolar dos sujeitos do campo. Nesta direção, o equacionamento da situação passaria pela transformação das escolas seriadas, adotando o modelo do meio urbano. O autor entende que a melhoria da qualidade das escolas rurais passa pelo enfrentarmos as dificuldades e os desafios que envolvem as condições de existência dessas escolas. Serão necessárias várias ações de forma conjunta e articulada entre o macro e o micro, entre as questões de estrutura e de concepção, políticas educacionais, organização do ensino e formação dos docentes e profissionais que estão presentes nessas escolas.

Partindo da predominante concepção da escola seriada urbana, a denominação multisseriada possui um enfoque negativo: como se a primeira fosse boa, o paradigma a seguir, e a multisseriada algo que irá se extinguir estabelecer o novo modelo de seriada no meio rural (ARROYO, 1999). O autor relata que não faz sentido pensar em um modelo seriado urbano, que está fadado ao fracasso, onde o Brasil é um dos últimos países a manter este sistema rígido de séries anuais, de bimestres, transpondo esta organização para o campo.

Para tanto, as escolas multisseriadas precisam ter mais visibilidade e ser incluídas na agenda das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, do Ministério da Educação, das universidades e centros de pesquisa, e dos movimentos sociais do campo. Precisa ser reconhecida sua existência, inclusive nos dados estatísticos do censo escolar oficial, desfazendo a negligência do poder público e da sociedade. Por muitas vezes, estas escolas encontram-se abandonadas, excluídas e desprovidas de infraestrutura e condições mínimas de trabalho, ao qual docentes e alunos acabam sendo submetidos. A desconsideração por parte da sociedade e estado remete às essas escolas situações precárias nas comunidades onde se localizam, sendo que muitas vezes se constitui na única possibilidade de iniciação escolar de crianças e adolescentes da área rural (HAGE, 2005).

Conforme Moraes et al (2010) a visão de que a escola seriada urbana é referência em educação de qualidade é pautada pelo discurso generalizado que apresenta o espaço

urbano como um lugar desenvolvido, moderno, com acesso à tecnologia, educação e saúde, em oposição ao meio rural. Desta forma, a reprodução da serialização nas escolas multisseriadas seria entendida como meio superar o fracasso dos estudantes nessas escolas.

Para Duarte e Taschetto (2014), a invisibilidade das escolas/classes rurais, especialmente aquelas organizadas na multisseriação, é uma representação social que a coloca em um nível inferior em comparação às escolas seriadas urbanas. Por outro lado, existe movimentos que inviabilizam o seu fechamento, especialmente fundamentados na legislação por meio de decretos, pareceres e resoluções.

Arroyo (1999) assinala que não é pertinente a imagem que a academia, a política e os governos possuem e parecem veicular sobre as escolas rurais – seria um lugar onde qualquer coisa serve, pois para as funções que os alunos irão ocupar, não há necessidade de significativa escolarização - revelando uma concepção simplista da educação. Neste contexto é possível conceber uma escola muito precária, um professor ou professora que não tenha formação, um estudante que não se aproprie do processo educativo. Para Pereira (2010), é importante reconhecer as políticas e discursos que negligenciam a realidade escolar no e do campo. Esta modalidade, apesar de todas a tentativa de ofuscar sua existência, pois é “ *uma realidade viva que sobrevive ao tempo. Por isso não deve ser negada, mas sim contar com as dignas condições físicas e de infraestrutura para o seu pleno funcionamento*”. (p.15)

Em relação à dimensão pedagógica das escolas/classes multisseriadas, Azevedo e Queiroz (2010) avaliam que não há um acompanhamento efetivo por parte dos gestores junto aos professores. Ademais, evidencia-se reduzidos recursos didático-pedagógicos, inexistência de uma política de carreira para os docentes que seja coerente com as atividades desenvolvidas e suas qualificações, como também a dificuldade no deslocamento que afeta tanto os docentes como os alunos.

Para Parente (2104), a multisseriação, na maioria dos casos, não atua pedagogicamente, e sim administrativa e financeiramente, a começar pela lógica na organização das multisséries, considerando apenas a necessidade de estabelecer grupo que congregue de alunos de diferentes idades/séries. Segundo a autora, a compreensão de que toda turma, por possuir sujeitos diferentes, é diferente, é central e independe da

modalidade de oferta de ensino. Neste sentido, a multisseriação precisa ser analisada no âmbito de uma política educacional do sistema como um todo, em diálogo com toda a sociedade, considerando os elementos essenciais à organização dos tempos e espaços educativos.

Conforme D'Agostini (2014), algumas experiências apontam problemas relativos à capacitação dos docentes de turmas multisseriadas e a condição dos recursos disponíveis, o que compromete a efetividade do processo ensino-aprendizagem, somado à sobrecarga dos professores e aos níveis de rotatividade existentes. Se esta situação for revista e houver o desenvolvimento de um projeto político-pedagógico que atenda os anseios da comunidade, a autora argumenta em favor desta modalidade de organização educativa. Moraes et al (2010) identifica que a atuação dos professores em até sete séries concomitantemente deixa-os angustiados por terem que planejar e desenvolver as atividades pedagógicas diferenciadas que contemplem todas as séries em um mesmo espaço e tempo.

Arroyo (1999) destaca a importância de pensar a escola multisseriada a partir da organização por ciclos de formação, considerando toda a riqueza que este espaço proporciona por considerar diferentes idades, saberes e vivências, o que na escola seriada torna-se impossível. Silveira (2014) afirma que as escolas multisseriadas tem seguido a mesma lógica da seriação quanto ao planejamento e organização dos conteúdos por série; a diferença está quanto à prática docente, que ao desenvolver o ensino aprendizagem para os alunos de uma única turma, ele deve considerar várias turmas dentro de um mesmo espaço. Se a aprendizagem está respaldada ao modelo de seriação o tempo disponível para planejar o conteúdo pode tornar-se insuficiente.

Conforme Moraes *et al* (2010) quando não existe a compreensão de todo o processo, muitos docentes acabam organizando o seu planejamento pedagógico a partir da seriação, numa perspectiva conteudista, sem identificação com a realidade dos alunos. Neste sentido, muitas vezes até o espaço é dividido em fileiras seriadas, dando a conotação de várias salas em uma única. Apesar de muitas escolas ainda perseguirem o modelo seriado urbano, para Duarte e Taschetto (2014), existe um forte argumento que está sendo construído, ainda de forma incipiente, mas que vislumbra a escola multisseriada de forma criativa e inovadora em termos político-pedagógicos. A

multisseriação nessa perspectiva pedagógica destitui a série como fundamento para as atividades pedagógicas, nos proporcionando a saída da zona de conforto historicamente construída.

Freitas (2010) defende a heterogeneidade como o fio condutor para a prática pedagógica, a partir das relações interpessoais e nas interações entre sujeitos ativos na aprendizagem. Um ambiente diversificado como o espaço das classes multisseriadas, seja na sua faixa etária quanto nas diferenças socioeconômicas, culturais e étnico-racial, oportuniza o compartilhamento de vivências e experiências entre os estudantes que frequentam esses espaços de formação.

Nesse sentido, Duarte e Taschetto (2014) defendem uma perspectiva político-pedagógica contrária às tradicionais práticas realizadas em muitas escolas multisseriadas, pautadas ainda pela lógica de seriação, que reforçam a ideia de unir várias séries em uma única turma com o professor desenvolvendo seu trabalho pedagógico ainda segmentado. Conforme Parente (2014), muitas vezes não há critérios para a organização das turmas/classes multisseriadas para além do modelo seriado. Os norteadores político-administrativos ainda estão centrados na lógica da seriação e restringem as possibilidades pedagógicas a serem desenvolvidas pelos sistemas de ensino e pelos próprios docentes.

Para Pereira (2010), as políticas educacionais no Brasil devem considerar as expressivas experiências das escolas do meio rural, possibilitando um acompanhamento contínuo e próximo à realidade, a fim de possibilitar ações de intervenção neste contexto. Apesar das tramas que ofuscam a sua existência trata-se de uma realidade pulsante que sobrevive ao tempo e as marcas deixadas na sua história. Esta escola não deve ser escondida, mas sim contar com os investimentos necessários para o seu pleno funcionamento.

Barros et al (2010) corrobora que as escolas multisseriadas devem ser incluídas nas pautas que emergem dos órgãos públicos, considerando o universo socioeconômico-político-cultural-ambiental e educacional do campo com as particularidades que envolvem o contexto dessas escolas, assim como os desafios que envolvem a realidade do campo na sociedade brasileira atual. Ainda conforme os autores é preciso fomentar novas perspectivas, olhar para a escola do campo e seu contexto social como premissas

na busca por novos conhecimentos em projeto-político-pedagógico, currículo e didática que proporcionem práticas educativas voltadas à pesquisa, experimentação e construções coletivas.

Neste contexto Moisés e Simas (2014) sinalizam a necessidade de um maior investimento em pesquisas que contemple o trabalho pedagógico, o planejamento e a construção de um currículo que atenda as especificidades de vida e trabalho das populações do campo, não perdurando a experiência precarizada da educação que se efetiva no contexto de escolas multisseriadas e mesmo seriadas. Estes apontamentos sinalizam a importância da investigação realizada, em virtude da possível contribuição neste âmbito.

4 GESTÃO ESCOLAR: QUESTÕES NORTEADORAS E REFLEXÕES

A educação é um processo organizado, sistemático e intencional, ao mesmo tempo em que é complexo, dinâmico e evolutivo, em vista do que demanda não apenas um grande quadro funcional, como também a participação da comunidade, dos pais e de organizações diversas, para efetivá-lo com a qualidade necessária que a sociedade tecnológica da informação e do conhecimento demanda. Como um processo social de formação humana, a educação se assenta sobre fundamentos, princípios e diretrizes para norteá-la e dar unidade e consistência às ações educacionais promovidas pelas escolas, na promoção da formação e aprendizagem das crianças, jovens e adultos que convivem nessas instituições de ensino. Diante da abrangência dos sistemas de ensino e suas redes, torna-se necessário haver legislação nacional, estadual e local capaz de nortear nas escolas sua jurisdição segundo princípios unitários de qualidade. (LUCK, 2009).

A complexidade do mundo contemporâneo também é evidenciada nas escolas, trazendo para a equipe escolar e, sobretudo, para a direção, muitos desafios. Entre eles assinala-se a construção e garantia do significado social que a escola, especialmente na escola pública, analisando sua trajetória ao longo do tempo e na contemporaneidade, num momento em que se evidencia o acesso recente das classes populares. (PORTELA, ATTA, 2007).

No contexto atual, a natureza da educação e as finalidades da escola adquirem contornos mais amplos, complexos e dinâmicos o que se reflete também no trabalho dos profissionais que atuam neste escopo. O objetivo mais significativo da educação é constituir uma comunidade de ensino efetivo, onde esteja assegurado não somente o ato de ensinar, mas também de aprender, atentando para os princípios da contínua renovação do conhecimento. É importante também o estabelecimento de um ambiente de contínuo desenvolvimento para alunos, professores, funcionários e é claro, os gestores. O desempenho da escola e de seus profissionais precisam renovar-se e melhorar sua qualidade continuamente, sendo o centro da atuação o aluno. (LUCK, 2009).

Para Luck (2006), evidencia-se uma conscientização das pessoas e instituições para superar limitações impostas pelo sistema educacional, buscando adotar práticas participativas e democráticas. O estabelecimento de alianças e parcerias permite a superação das dificuldades e ampliação das possibilidades.

Para Portela e Atta (2007), a gestão escolar é reconhecida como um dos elementos determinantes do desempenho de uma escola que apresenta seus resultados positivos ou negativos a partir das ações identificadas em seus alunos. Neste sentido, Luck (2009) apresenta a gestão escolar como uma das áreas que constituem a educação com o objetivo de realizar planejamento, a organização, a liderança, a orientação, a mediação, a coordenação, o monitoramento e a avaliação dos processos contidos em ações que persistem em promover a aprendizagem e a formação das pessoas.

Compete à gestão escolar o enfrentamento de desafios cotidianos, como o processo de implementação de políticas educacionais, construindo habilidades diferenciadas de ação, propiciando mudanças e lidando com as resistências que se apresentarem. *“É um processo em que se estabelecem usos e tradições, que se condensam numa cultura pedagógica, a qual passa a fazer parte da realidade social e dos hábitos de um determinado grupo”* (SCHNECKENBERG, 2000, p. 114).

Para Luck (2009), a gestão escolar comporta o trabalho cooperativo da direção, da supervisão, da coordenação pedagógica, da orientação educacional e da secretaria da escola, entendidos como equipe gestora da escola. Norteados pela gestão democrática, o processo de gestão enseja a participação ativa de todos os professores e da comunidade escolar, contribuindo para a consecução da gestão democrática que garante qualidade a todos.

A prática educativa emancipatória, universal e de qualidade exige uma escola autônoma-cidadã, democraticamente gerida. Sua gestão, por exigências sociohistóricas e histórico-educativas, deverá ampliar os espaços de participação efetiva, na perspectiva da autogestão. Isto demanda uma coordenação colegiada dos responsáveis pela sua gestão, demanda competências de coordenação, a ponto de poderem ser expressões e sínteses de todo processo educativo daquela unidade escolar (WITTMANN, 2000, p. 94).

No âmbito social e no intuito da gestão democrática, Schneckenberg (2000) entende como importante a participação dos atores da escola na tomada de decisão das

políticas e mudanças pretendidas pelo Estado. Neste sentido a participação dos sistemas de ensino no planejamento de ações e ajuste dos procedimentos objetiva oportunizar a ativa colaboração do segmento escolar.

Pazeto (2000) concebe que a gestão educacional desafia seus gestores, pelas interações contínuas que estabelece com organismos públicos, privados e comunidades. Para o autor, a reciprocidade, o compromisso e a solidariedade são valores que sustentam a participação na gestão. Mas enfatiza, que este empreendimento gera desafios a todos os responsáveis pela educação, desde o governo, a escola até a comunidade. Esta diversidade de perfis e ritmos estabelecidos em cada instituição requer dos gestores uma maior qualificação, fundamentação e um olhar atento para cada realidade, exigindo o aperfeiçoamento contínuo.

Nem sempre se teve este olhar para um modelo de gestão participativo e democrático. Luck (2000) comenta que até bem pouco tempo o modelo de gestão predominante nas escolas era o de um diretor tutelado, sem autonomia e sem responsabilidades para os resultados de uma instituição de ensino. Sua principal função era gerir operações direcionadas por órgãos centrais e se limitava a repassar informações, controlar e dirigir o fazer escolar repassados por sua mantenedora.

A escola, tradicionalmente organizada e gerida por parâmetros burocráticos, não identificou e agregou conceitos dos novos modelos de gestão, pautando-se ainda pelos paradigmas anteriores do campo da administração. Estes balizadores caracterizam-se por decisões centralizadas e hierarquização, remetendo o controle às instâncias intermediárias e o desempenho operacional à base (PAZETO, 2000). Paro (2010) analisa o modo conservador da administração escolar em nossa sociedade, ao adotam implícita ou explicitamente, o pressuposto básico de que na escola devem ser aplicados os mesmos princípios administrativos adotados na empresa capitalista. Aspectos deste modelo - como a gerência e a divisão do trabalho são ditos como possibilidades para o contexto escolar, desvinculados de contingências sociais e econômicas.

Diante da complexidade das organizações e dos processos sociais nela experienciados – considerando a diversidade e a pluralidade de interesses envolvidos e a dinâmica das interações – Luck (2000) considera imponderável a gestão pelo enfoque da administração científica, que pressupõe uma engrenagem controlada por processos.

Nesta perspectiva, a ocorrência de problemas seria entendida como falhas nos recursos, desconsiderando equívocos na orientação e dinamização do modelo de gestão.

Pazeto (2000) aposta na gestão enquanto ideia de coordenação e participação, em oposição à centralização e ao controle. Desta forma a gestão ocorre pela via da coordenação, mas as decisões e a autoridade são exercidas nas diferentes instâncias da organização. A participação e o comprometimento dos participantes neste modelo estão relacionados ao processo de alinhamento e descentralização do planejamento e gestão da instituição.

A gestão escolar se constitui a partir de diversas possibilidades ou modelos que refletem a maneira como uma escola se organiza e se estrutura, para o atendimento de seu propósito mais amplo, relacionado com a transformação social. Estas concepções refletem diversos posicionamentos políticos e o papel das pessoas na sociedade. Em seus estudos o autor ressalta a importância da participação como garantia de uma gestão democrática, enfatizando os benefícios para o funcionamento escolar (LIBÂNEO, 2009).

Portanto, pensar em uma gestão participativa, é pensar nas possibilidades de uma educação comprometida com todos os envolvidos, segundo Luck (2000). A autora considera o conceito de gestão escolar com uma riqueza de concepções não compreendidas pela administração escolar, e salienta que para haver um processo de construção social da escola, uma a tomada de decisões de forma participativa, é necessário compreender a dinâmica entre as relações estabelecidas dentro da instituição. Toda mudança nos processos de educação envolve transformações nos processos internos da escola, assim como nos sistemas de ensino. Certamente isso implica descentralização, democratização e autonomia como prerrogativas.

Considerando o contexto social, de intensas relações e influências globalizadas, evidenciam-se oportunidades culturais para as pessoas e organizações e, concomitantemente, muitos desafios e exigências. Diante deste cenário, a educação se coloca como ação contínua e permanente, a necessidade de reinventar-se e melhorar seus processos continuamente. Dentre os novos desafios e exigências remetidos à escola - que originalmente precisa oferecer e garantir a formação de qualidade - está a possibilidade não só de enfrentar, mas sim superar a realidade vigente. Para tanto, é imprescindível que o conhecimento da sociedade em que está inserida e de suas

demandas, para que se operem os ajustes e as mudanças no âmbito da comunidade externa e interna da escola. (LUCK, 2000).

O fato da Educação do Campo ser protagonizada pelos movimentos sociais traz numerosas questões no que diz respeito à execução das práticas educativas que ocorrem sob esta denominação. Quando há, de fato, a presença e a participação desses movimentos nos processos escolares e nos diferentes níveis de ensino, interrogações se impõem a práticas que, tradicionalmente, se desenvolviam pelas escolas, pelos educadores e pelas universidades (MOLINA, FREITAS, 2011, p. 24). Para Caldart (2009), a retomada do protagonismo dos movimentos sociais na Educação do campo é um grande desafio. Esse contexto enseja a compreensão da luta de classes, as contradições da fase atual do capitalismo e os efeitos destas questões consequências para a agricultura e os camponeses, bem como para o conjunto da sociedade.

A fim de estabelecer uma relação com as escolas multisseriadas neste contexto educacional, Martins (2015) enfatiza o desafio dos gestores e professores para a implementação de políticas que atendam as especificidades e ou/ características das escolas do campo, considerando a sua diversidade em uma educação pautada pelo contexto e emancipação de seus povos. A autora considera que o movimento social de forma dialógica vem contribuindo para que estas políticas sejam implementadas e asseguradas na educação do campo.

5 PERCURSO INVESTIGATIVO

A pesquisa que tem como objetivo investigar a gestão escolar no contexto das escolas multisseriadas, caracteriza-se como uma pesquisa de campo de natureza qualitativa e exploratória, em função da natureza dos dados a serem investigados e da produção científica relativa ao objeto de estudo. Gil (2012) afirma que a pesquisa exploratória tem como objetivo esclarecer e desenvolver ideias, que servem para futuras pesquisas formulando e encontrando novos problemas. Complementando, Marconi e Lakatos (2009) concebem que a pesquisa exploratória tem três finalidades: gerar hipóteses, conhecer mais sobre o assunto pesquisado e também atualizar conceitos.

Após a apresentação do projeto de pesquisa aos responsáveis pelas Secretarias de Educação, realizou-se uma visita às escolas participantes, a fim de conhecer e reconhecer os espaços que essas escolas compartilham com as comunidades. Para a escolha das escolas participantes, priorizou-se uma escola por município, quando havia mais de uma escola, levou-se em conta o critério da distância entre a sede e a escola, o número ampliado de alunos e o número restrito de professores. Como fonte para a coleta de dados foram utilizados documentos institucionais, registros fotográficos, observações e entrevistas com os profissionais atuantes nas escolas (roteiro em anexo). As entrevistas foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas, sendo autorizadas previamente pelos participantes a partir do termo de consentimento livre e esclarecido (em anexo). Segundo Gil (2012), a entrevista possibilita ao investigador obter dados que são importantes através da formulação de perguntas, há um diálogo entre o pesquisador e o entrevistado que resulta em informações. Uma das vantagens da utilização da ferramenta de entrevista é que é possível obter dados importantes, através de uma entrevista de profundidade, sobre o comportamento dos indivíduos pesquisados. Para ampliar o repertório dos dados da pesquisa também foram considerados elementos da observação realizada durante os contatos nas escolas, registrados no diário de campo. Segundo Marconi e Lakatos (2009), a observação consiste na utilização dos sentidos para obter certos fatos sobre o que está sendo estudado. Gil (2012) entende que esta modalidade de coleta de dados também ajuda a perceber dados que não aparecem no momento da entrevista.

O registro iconográfico, a partir de fotografias digitais, buscou demonstrar as informações sobre a infraestrutura da escola, a organização do espaço pedagógico e administrativo, a localização das instalações em relação ao território em que está inserida, a dimensão da ocupação por alunos e professores da escola.

A pesquisa documental foi realizada a partir de cópias fornecidas pelas Secretarias Municipais de Educação e pelas escolas, de registros e procedimentos administrativos que são atinentes ao funcionamento da unidade de ensino, bem como do projeto político pedagógico e atas, que evidenciaram a relação da escola com outras instâncias do município ou da comunidade. Gil (2012) indica que na pesquisa documental são encontrados dados importantes sobre o tema investigado através de documentos jurídicos e escolares. Marconi e Lakatos (2009) afirmam que a pesquisa documental é o primeiro passo da pesquisa e pode ser feita a partir de fontes primárias ou secundárias.

A análise dos dados foi realizada dentro da perspectiva hermenêutica, que refuta a neutralidade do pesquisador, pois “trata-se de um olhar que não apenas vê, mas se vê” (ROHDEN, 2008, p. 51). O caminho da investigação com enfoque hermenêutico, considera a maneira que o pesquisador ou leitor possui diante dos textos (STEIN, 2004). Foi estabelecida a partir de um processo dialógico através da sistemática de trocas e releituras realizadas durante essa investigação, no contexto da escola, no grupo de pesquisa, nas reescritas a partir da leitura de terceiros, no distanciamento e na aproximação constante do pesquisador do contexto analisado. Para Hermann (2003), o diálogo trata-se de uma condição adequada da hermenêutica, caracterizada pelo não domínio do sujeito em relação à subjetividade do conhecimento, anterior a isso a experiência do conhecer que advém do diálogo, oportunizando a conversação antes mesmo de se chegar ao conhecimento. Desta forma se torna claro o processo entre aprender, compreender e dialogar. Stein (2004, p. 114) afirma que “A investigação hermenêutica exige muito mais consciência do que qualquer outra investigação”.

6 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O lócus da pesquisa – a região conhecida como Rota das Terras Encantadas – foi assim nomeada por constituir um território de belezas culturais e naturais, sendo reconhecida pela Secretaria Estadual de Turismo em 2009 como a 11ª Região Turística do Estado por apresentar várias opções de turismo (MINISTÉRIO DO TURISMO, 2018). Conforme Weissbach (2010) A Rota das Terras constitui-se em conjunto de municípios que se propõe ao desenvolvimento turístico e ambiental, denominado, oficialmente, Conselho de Desenvolvimento Sustentável da Região Planalto/Consórcio Rota das Terras de desenvolvimento turístico e ambiental (CONDESUS/Rota das Terras). Localiza-se no Planalto Gaúcho, mais precisamente no Planalto Médio do Rio Grande do Sul. Segundo a Secretaria do Turismo do Estado (2018), atualmente 16 municípios compõem a Região Rota das Terras, dentre eles os municípios pesquisados: Selbach, Ibirubá, Tapera, Quinze de Novembro e Lagoa dos Três Cantos, situados cerca de 240km de Porto Alegre/RS.

Em relação ao espaço físico onde se inserem as escolas multisseriadas pesquisadas, utilizaram-se fotos para registro dos ambientes em que se desenvolveu a investigação. Trata-se de contexto de presença importante da natureza, permitindo interação com o meio ambiente e espaços de convivência.

Na figura a seguir, o pátio da escola A, demonstra a riqueza da escola no campo, sua diversidade e espaço para que as atividades pedagógicas aconteçam para além de seus muros e paredes.

Figura 1 – Pátio da Escola A



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora, 2018.

Na figura a seguir, observa-se os cuidados e a integração da comunidade com a escola, detalhes como a preservação do ambiente no seu em torno, infraestrutura e o pátio, configuram um espaço de muitos compartilhamentos entre as famílias e escola.

Figura 2 – Frente da Escola B



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora, 2018.

No espaço aberto da escola C, conforme a figura a seguir, existe muita integração e aprendizado, além de proporcionar momentos recreativos as crianças aprendem a cooperação e a solidariedade que é permeada pelo apoio das famílias no momento em que se mantém o espaço.

Figura 3 – Pátio da Escola C



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora, 2018.

Figura 4 – Pátio da Escola D



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora, 2018

Na figura a seguir a escola E apresenta um espaço de convivência amplo onde é possível desenvolver de forma compartilhada com a comunidade atividades pedagógicas de apresentação de resultados dos projetos desenvolvidos pelos alunos. Ao longo das visitas de campo foi possível identificar a participação ativa da comunidade na manutenção da escola.

Figura 5 – Espaço de Convivência da Escola E – comunidade envolvida na limpeza da escola



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora, 2018.

Através dos registros é possível observar que há uma boa infraestrutura, com conservação adequada e espaço físico satisfatório. Porém, entre as escolas pesquisadas, três possuem salas de aula exíguas para o atendimento dos alunos, a organização e guarda de materiais da escola dividem o mesmo espaço pedagógico, onde também há somente um banheiro uso de todos. Nas adaptações feitas pelos professores para concederem espaços para a realização das refeições e armazenamento de alimentos, nas escolas A, C e E. As escolas B e D contam com instalações mais amplas e com mais recursos, possivelmente por terem recebido número maior de alunos anteriormente, sendo que a escola D era considerada escola-polo pois recebeu alunos

de outras escolas menores que vieram a fechar. A seguir são apresentadas as escolas pesquisadas e as características que as singularizam:

Tabela 4 – Características das escolas pesquisadas

Município	Escola	Nº Habitantes IIBGE (2010)	Prof	Alunos	Func.	Participante
Ibirubá (A)	EMEF José de Anchieta	19.312	1	28	3	Professor A
Lagoa dos Três Cantos (B)	EMEF Dona Leopoldina	1.598	2	13	3	Professora B Professora B1 Professora B2
Quinze de Novembro (C)	EMEF Marechal Deodoro da Fonseca	3.653	1	22	2	Professora C
Selbach (D)	EMEF São Luis	4.929	3	23	4	Professora D
Tapera (E)	EMEF Gustavo Augusto Starlick	10.448	1	8	2	Professora E

Fonte: Produzido pela pesquisadora, 2018.

Os cinco municípios estudados têm constituições geográficas similares. Ibirubá com aproximadamente 20mil habitantes, fica 298 km distante da capital Porto Alegre é considerada uma cidade onde o relevo foi moldado pela agricultura. O município de Lagoa dos Três Cantos possui em torno de 1.600 habitantes e assim chamada por esse nome devido em função de uma lagoa existente, em formato triangular que historicamente servia de passagem para os viajantes e tropeiros no início da colonização. Quinze de Novembro fica a 305km de Porto Alegre, tem aproximadamente 4mil habitantes e sua economia é baseada na agricultura, através da produção da soja, trigo e milho e da pecuária, com a bacia leiteira e suinocultura. Selbach é considerada a Princesa do Alto do Jacuí e teve a sua origem no início do século XX com a imigração alemã, com aproximadamente 5mil habitantes a cidade é conhecida como a produtora de cucas, além da típica gastronomia colonial e tradicional. Tapera é colonizada por

imigrantes italianos e alemães, possui cerca de 11mil habitantes é reconhecida no turismo rural pela Rota Della Cucagna, que retrata a história da imigração italiana na região através da gastronomia e da cultura (Associação Rota das Terras Encantadas, 2018).

6.1 As escolas multisseriadas da Região Rota das Terras: breve relato histórico

A escola A, está situada cerca de 28km da sede do município na localidade da Fazenda Itaíba, conforme dados retirados do Projeto Político Pedagógico – PPP, esta comunidade se formou por volta de 1970, quando as famílias desalojadas pelas águas da represa do Passo Real foram reassentadas nessa comunidade. Na época o INCRA fez a doação de um terreno para que a escola se constituísse e atendesse as crianças dos assentados. Em um primeiro momento chamada como anexo B de outra escola sediada no centro da vila da comunidade e logo após denominada de EMEF. Ao longo dos seus 41 anos a escola atende alunos da educação infantil ao 5º ano do ensino fundamental e conta com um educador e duas colaboradoras que atendem as crianças na hora da merenda.

Conforme o decreto 20/77 que institui a criação coletiva de escolas municipais, a escola B teve a sua fundação homologada no ano de 1956, hoje com 62 anos atende crianças da educação infantil ao 5º ano do ensino fundamental. Conforme dados obtidos no PPP da escola, essa ganhou o nome em homenagem a esposa de D. Pedro I, por ser uma das responsáveis em trazer os alemães para o Rio Grande do Sul, vindos para povoar e colonizar nossa terra. A escola B está localizada na comunidade de Linha Glória que apresenta a infraestrutura de um Centro de Saúde e um Centro Educacional que atende as crianças vindas de diferentes comunidades.

A escola C foi fundada inicialmente em 1918 como uma escola particular para atender os filhos das primeiras famílias de imigrantes vindos da Colônia Velha e que fixaram suas moradias na comunidade de Picada Café, permanecendo por muitos anos (relato da professora C, 2017). Conforme dados do Departamento Municipal de Educação e Desporto foi em 1977 o registro do ano de criação da escola a nível municipal. A escola

sediada na zona rural, atende crianças da educação infantil ao 4º ano do ensino fundamental.

A escola D surge em torno de 1920, constituída inicialmente como uma escola comunitária, sendo a primeira escola que a comunidade de Bela Vista recebeu, recebeu o nome do Padroeiro da comunidade e teve sempre como característica a valorização da religião. Por volta de 1974 a escola passa por uma reconstituição com mutirões realizados pelas famílias. No ano de 1988 a escola torna-se uma escola pólo, recebendo os alunos de outras escolas que acabavam fechando devido ao pequeno número de alunos. Atualmente com 23 estudantes da educação infantil ao 5º ano do ensino fundamental conta com turmas multisseriadas.

A escola E, segundo dados da Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Desporto e Lazer, no seu Projeto Político Pedagógico, a comunidade de Arroio Angico conta com a escola E desde 1984, na época a fundação contou com o apoio de 18 moradores da comunidade, os denominados “patronos da escola”, muitos ainda vinculados à escola. Desde a sua fundação a escola E, atende crianças da educação infantil até o 5º ano do ensino fundamental na modalidade multisseriada. Por estar situada na zona rural o envolvimento e a valorização da comunidade são os princípios norteadores da escola. Tal envolvimento proporciona a escola o título de referência para a comunidade e a manutenção tem sido motivada pelas famílias dos alunos e demais pessoas da localidade, assim como pelas lideranças locais que representam segmentos como o Futebol, o Clube de Mães, e Diretoria da Comunidade Gustavo Augusto Stärlick.

Os dados coletados na pesquisa de campo foram contemplados a partir de três dimensões, conforme segue:

- Dimensão pedagógica que reflete o exercício da atividade-fim, a educação aos alunos;
- Dimensão da gestão das escolas, no sentido estrito das tarefas administrativas, de secretariado e de representação institucional;
- Dimensão comunitária que relaciona a participação e as relações da escola na região em que se insere.

6.2 Dimensão Pedagógica das escolas pesquisadas

Nesta seção são apresentados os aspectos relativos à dimensão pedagógica, remetidos ao desempenho da atividade educativa, que é a essência da escola. Para tanto, são examinadas questões que incidem sobre a aprendizagem dos alunos e na sala de aula.

Nas escolas A e B os professores moram na comunidade e nas escolas C, D e E, os educadores são provenientes de outras localidades ou municípios. A inserção e o conhecimento da realidade da escola e da comunidade repercutem na prática pedagógica, pois esta presença favorece o conhecimento dos alunos e do contexto de vida das famílias. Este aspecto é evidenciado no depoimento do professor A:

Já tive propostas boas para sair, escolas particulares e universidades. Mas não sei se teria essa capacidade, porque gosto mesmo é de colocar a mão na massa. Sou uma pessoa do campo e gosto de trabalhar na terra. E trabalhamos na terra com as crianças, plantamos. É lá no mato que vamos pegar uma folha de árvore para estudar. (Professor A).

Para Azevedo e Queiroz (2010), o vínculo do professor ao meio em que trabalha é fundamental para a construção de uma identidade de atuação, pois o entendimento da cultura e da situação enfrentada por aquela comunidade é decisiva. O pertencimento do professor possibilita reconhecer as dimensões cultural e político-pedagógica, conseqüentemente gerando maior envolvimento na aprendizagem.

Um desafio significativo, em relação à dimensão pedagógica, é a existência de um modelo seriado ainda contemplado pelos professores em escolas/turmas multisseriadas. Na escola C, conforme identifica a figura a seguir, a organização do espaço escolar ainda se pauta pelo modelo seriado explicitado no uso do quadro negro e a distribuição das crianças por turma:

Figura 6 – Escola EMEF Marechal Deodoro da Fonseca – quadro e crianças separadas por série



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora, 2018.

A professora C descreve esta organização pedagógica existente em sua escola:

Por mais que tu tenhas hora atividade, não dá tempo, porque tu tens quatro turmas para planejar... que nem eu digo: eles são calmos, melhor coisa que tem é dar aula no interior. Dar aula é o de menos, só que tipo, eu não sento a manhã inteira. Tu não para, porque são quatro aulas diferentes, tu tens que estar atendendo todo o tempo (Professora C).

Moiséis e Simas (2014) entendem que a diferença entre uma escola seriada e uma multisseriada é a forma como são vistos os alunos. A heterogeneidade é um potencializador da aprendizagem e enriquece o ambiente escolar, esta faceta é ainda mais evidente na experiência educativa nas escolas e turmas multisseriadas. Esta posição coincide com a análise realizada pelo professor da escola A, quando se refere à quantidade de conteúdos e atividades que devem ser desenvolvidos, conforme os planos de aula, e a flexibilidade para aglutinar e atender todas as turmas, considerando os diversos níveis de conhecimento, idades e culturas:

Numa sala multisseriada você tem que ter muito jogo de cintura, porque tem muita coisa. Não é porque não quero fazer, ou por não ser importante. Você, às vezes, vai ter que deixar porque você não vai poder fazer. Então essa é uma dificuldade que eu penso que a gente tem, e aí a gente tem que conseguir globalizar, de juntar as turmas, principalmente nas ideias principais daquele assunto, daquela aula (Professor A).

Em relação às estratégias de ensino aprendizagem, nas escolas B, D e E, os professores também demonstram a ansiedade por vencer os conteúdos, e planejam, na sua maioria, considerando a separação dos conteúdos por turma. Nas entrevistas foi possível observar que a divisão do quadro, o planejamento por turma e o agrupamento de séries faz parte da dinâmica dessas escolas. A professora da escola E traz elementos que colaboram com esta observação:

Quando eu iniciei, tive que me desafiar e buscar muito, então eu aprendi a pesquisar para fazer esse planejamento diferenciado. O primeiro ano foi bem exaustivo porque eu não estava acostumada com isso: ter que atender um aqui, outro chama ali, até dividir o quadro para poder escrever. Às vezes uma folhinha para um e depois escrever no quadro para outro (Professora E).

A professora B2, que atende uma turma multisseriada na fase de alfabetização argumenta sobre a dificuldade de trabalhar com séries diversificadas quanto aos conteúdos e interesses, especialmente em razão do processo inicial da etapa escolar. Na turma com crianças de pré-escola e 1º ano, conforme a professora, falta a concentração dos maiores devido à dispersão dos alunos menores:

A minha maior dificuldade, é conseguir trabalhar com as duas turmas. Na pré-escola iniciamos o letramento e o primeiro ano está aprendendo a ler e a escrever sozinho. O pré tem a necessidade mais de brincar, é difícil estar todo o tempo interagindo com eles, que seria bem importante. [...] são faixas etárias diferentes, eles são menores. O primeiro ano já não entende porque que o pré tem menos atividades, mais fáceis e assim às vezes o contrário também. Fica difícil esse entendimento, tem que estar todo o tempo retomando (Professora B2).

Na escola D, as professoras realizam a articulação entre as turmas de forma seriada, dividindo as séries por grupos, onde os alunos com maior dificuldade ou que necessitam de um olhar mais específico, ficam mais próximos à professora, segundo a gestora da escola:

Elas (*referindo-se às professoras*) tentam mesclar: fazem um texto e de acordo com o nível que o aluno está, elas fazem as atividades... a professora D1, com a turma maior, que são três. Ela faz três mesinhas, uma para o pré-1, uma para o pré-2 e os alunos do primeiro ano, que precisam de um atendimento mais de perto. Ela coloca eles ao redor da mesa dela. E aqui com o terceiro ano também, os alunos inclusive que tem mais dificuldades ficam mais perto da professora. É uma maneira que elas encontram para conseguir atender. (Gestora, Escola D).

Para Moisés e Simas (2014) o tempo disponível para contemplar o conteúdo é insuficiente e o fato de ter alunos de diferentes idades e séries no mesmo espaço é complexo para qualquer profissional da educação. Nesta perspectiva, a escola multisseriada evoca a elaboração de uma nova proposta de educação, voltada para as necessidades dos alunos e da comunidade do campo, buscando a escolarização de qualidade.

Neste sentido, um dos principais desafios enfrentados pelos professores entrevistados, trata-se da organização e planejamento pedagógico que considere o tempo e o espaço da diversidade que as turmas multisseriadas comportam. Os professores das escolas A e E, compartilham o quanto o planejamento deve ser diversificado e atraente para contemplar todas as turmas:

Quando tu trabalhas com projetos, tu te desafia mais, tu propões coisas diferentes, tu envolve o aluno, o aluno é protagonista. Então acho, que o projeto é fundamental, dá cor, dá cheiro, dá sabor para as nossas aulas (Professora E).

Buscamos trabalhar dentro da nossa pedagogia da escola. A gente valoriza muito a questão ambiental, a produção de forma sustentável e alimentação saudável. A gente trabalha na escola e procura fazer como um laboratório que depois se estende as famílias[...] A criança precisa ser desafiada, e no momento que ela vencer o obstáculo, cria-se outro para ela. E dentro da escola multisseriada, quando uma criança - por exemplo, ela já sabe tudo que ela poderia aprender dentro do currículo dela - eu já vou dando minhas estocadinhas para frente (Professor A).

Outro aspecto identificado a partir da análise dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) das escolas, entrevistas e diário de campo, trata-se da perspectiva homogeneizadora da compreensão de currículo que sobrevaloriza uma concepção urbanocêntrica de vida e de desenvolvimento, e não considera em sua essência, as experiências e vivências do campo em toda a sua diversidade cultural. Este aspecto fica evidente nos depoimentos a seguir:

Nas reuniões de estudo a gente até teve dificuldade por conta que a nossa realidade é diferente das outras escolas, mas a gente participa igual das reuniões de estudo para não ficar de fora. Porque são realidades diferentes. [...] é utilizado esse tempo como planejamento. Daí, de certa forma tem aplicabilidade, mas assim: uma pessoa superior a nós, que fica dando um suporte assim - a gente não teria nessa noite no caso - como nas outras escolas, que tem as supervisoras (Professora E).

Essa parte do apoio pedagógico poderia ser mais, a presença na escola, isso falta. Elas não têm tempo para vir na escola. Nesse sentido a gente se sente abandonada. Que nem as escolas maiores, que têm a parte pedagógica, a coordenação, que querendo ou não é um apoio. A gente não tem, isso que falta, digamos é eu para tudo (Professora C).

[...] nesse sentido poderia ter um apoio mais direto, porque a gente sabe, eu convivo com os colegas e a gente vê que nas outras escolas a professora tem tempo de fazer tudo, pois tem uma coordenadora pedagógica dentro da escola, que ajuda a organizar e um secretário. Aqui é tudo nas minhas mãos, tenho que fazer tudo, e além disso tenho que conseguir que as minhas crianças sejam bem alfabetizadas, sejam bem atendidas. (Professor A).

Neste contexto, a formação continuada dos professores e acompanhamento pedagógico que contemple as singularidades do modelo multisseriado não se efetiva. No relato dos professores, o acompanhamento pedagógico por parte das Secretarias Municipais de Educação remete a um modelo seriado, onde a participação e planejamento entre os professores ocorrem com outras escolas, que na maioria das vezes, se torna inviável para o professor da multisseriada, por não contemplar a troca entre pares. A partir das indicações dos participantes percebe-se a importância da construção de uma proposta educativa para a escola do meio rural organizada sob a forma da multisseriação.

Nas escolas pesquisadas observou-se a participação ativa das crianças no processo ensino-aprendizagem, fato me remete à visita realizada na escola A, onde as crianças brincavam na areia e ao mesmo tempo aprendiam as frações. Em outra situação, as pesquisas relacionadas ao projeto que os alunos estavam estudando eram realizadas em um pequeno microscópio que havia na sala - equipamento adquirido através da mobilização da comunidade - enquanto o professor dialogava sobre o projeto, as crianças criavam suas perguntas, resolviam e aprendiam juntas.

Na escola, o estudante deveria aprender a partir das relações que estabelece com seu contexto de vida, com as interações que realiza juntos aos pares, gerando e resolvendo os conflitos diários apresentados. Neste sentido o professor torna-se um

mediador durante as atividades desenvolvidas, os alunos participam ativamente de sua aprendizagem e o sentido de ensinar e aprender se torna mais significativo. Observa-se no contexto das escolas pesquisadas – a partir das diferentes fontes de coleta de dados - um movimento dinâmico e inovador nas práticas pedagógicas, proporcionando o espaço para que os estudantes possam tornar-se mais ativos durante as atividades propostas, outro aspecto comum a estas escolas no que se refere às práticas pedagógicas e o trabalho com projetos de aprendizagem, no qual o aluno é protagonista e também pode decidir sobre o que estudar.

A exploração dos espaços e materiais pedagógicos existentes fazem parte do processo de aprendizagem dos estudantes, que inseridos no contexto da sala de aula, possibilitam o acesso diário dos alunos aos recursos existentes na escola. O professor A informa a utilização do espaço da leitura construído dentro da sala de aula, como uma possibilidade de garantir o gosto pelos livros, além da autonomia e protagonismo das crianças em ter o acesso dentro da própria sala:

A gente prioriza muito a questão da leitura. Essas crianças pequeninhas entram na escola com quatro aninhos e o primeiro dia de aula eles já saem daqui com um livrinho para casa. Claro que eles não leem, mas eles olham. A pai e a mãe leem. Na segunda-feira e na sexta-feira são os dias de devolver o que levou e escolher um novo. São os dois dias que o eu entrego a atividade para eles. No computador tem a ficha de leitura, eu chamo a criança e eles seguem trabalhando e vou chamando. [...] então você vai no baú de literatura, pega o teu livrinho novo, volta, a gente registra. A gente faz isso na segunda e na sexta com os pequeninhos. Terceiro, quarto e quinto ano eles mesmos fazem, eles solicitam as fichas, eles anotam, eles devolvem. (Professor A).

Figura 7 – Baús de livros que servem como biblioteca no espaço da sala de aula da escola A



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora, 2018.

Na escola E o espaço da sala de aula é restrito em tamanho, mas com recursos disponíveis que complementam as atividades diárias dos alunos. Com uma pequena biblioteca, recursos materiais e um espaço para vídeo com tapete e almofadas as crianças constroem seus aprendizados, explorando os materiais na medida em que pesquisam determinados assuntos, facilitando a abordagem da professora.

Figura 8 – Biblioteca e recursos materiais no espaço da sala de aula da escola E



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora, 2018.

Enquanto potencialidade do modelo multisseriado, os professores demonstraram valorizar a aprendizagem dos alunos, mesmo diante dos desafios para a organização das atividades pedagógicas. A professora B1 argumenta a importância da aprendizagem neste contexto multisseriado, onde os alunos aprendem e ensinam uns aos outros, onde os pequenos observam e geram suas expectativas em relação aos alunos maiores. Os participantes B1 e A afirmam que nas turmas existe cooperação e organização da dinâmica da sala por parte dos estudantes:

Neste ano eu estou trabalhando com o segundo e quinto ano. Muitas vezes você explica para o aluno e ele não consegue entender; com a explicação de um colega muitas vezes, com uma linguagem mais próxima, eles conseguem entender melhor. E a minha turma, ela se ajuda muito, ela é participativa e organizada. Então eles mesmos se organizam também na sala de aula (Professora B1).

Pedagogicamente o modelo de escola multisseriada, tem mais vantagens que desvantagens. Eu digo porque a gente dentro da sala de aula - se planeja uma atividade motivadora, que engloba tuas turmas - eles iniciam o trabalho e aí as

crianças que sabem mais, elas repartem com os que sabem menos. Há uma troca muito maior de conhecimento e envolvimento (Professor A).

Sem dúvida, o modelo multisseriado apresenta seus desafios, mas sobretudo, suas potencialidades que evidenciam uma aprendizagem mais significativa. Colaborando com esta afirmação, Arroyo (1999), destaca que a escola seriada é umas das instituições que mais seleciona e exclui dentro da sociedade brasileira, reforçando que a escola não pode acontecer dentro de quatro paredes, apenas nos espaços de uma sala de aula, repensar os tempos e os espaços escolares que atendam as demandas da educação rural.

6.3 Dimensão gestão escolar

As questões relativas à gestão escolar, especialmente aquelas que se referem aos aspectos administrativos e institucionais, são analisados a seguir, a partir de três elementos: concepções de gestão, processos administrativos e relação com a Secretaria Municipal de Educação.

6.3.1 Concepção de gestão

Os professores entrevistados não apresentam formação específica na área de Gestão Escolar, exceto uma professora que possui especialização na área e é gestora da escola D. Esta situação é uma exceção entre as escolas pesquisadas – e possivelmente dentre muitas escolas multisseriadas brasileiras – pois não há um profissional com atribuições em específico para realizar a gestão. Esta escola tem 20 alunos e não seria pelo número de estudantes que se justificaria esta diferença; cogita-se que questões políticas ou mesmo pela transferência de D de outra escola onde teria esta função que se manteve a mesma designação na atual escola. A participante analisa a diferença entre a teoria e prática quando se refere à concepção de gestão: *“Quando fiz a pós então a gente tem uma visão. Mas quando tu realmente entras em campo, é outra coisa. Tu vê que realmente é diferente, e, não é fácil porque tu assumes muitos papéis”* (Gestora D).

A partir do contato com as escolas pesquisadas observou-se que o termo gestão escolar ainda é difuso no entendimento dos entrevistados. Quando questionados sobre o termo “gestão escolar” compartilharam as seguintes ideias:

Gestão escolar é um assunto bem amplo. Eu acredito que a gestão escolar, começa do planejamento, desde como você vai receber a criança, como você vai receber a família, conhecer primeiro a realidade de cada um, conhecer o que cada um gosta e o que não gosta, ver as possibilidades em que a gente pode melhorar. A gestão escolar ela tem que estar preocupada com a parte legal, mas também com a parte do bem-estar das pessoas, não pode ser só fria, só legal (Professor A).

Eu nunca li muito sobre o assunto. Até porque é uma experiência nova que a gente vai adquirindo, vai trocando experiência com os outros. E as coisas vão acontecendo, a gente tenta fazer; às vezes e não dá tão certo, mas depois a gente tenta refazer, como sempre acontece em uma escola (Professora B).

Na verdade, é uma coisa ao mesmo tempo perto e longe, porque é uma coisa bem complicada. Eu sou a gestora, eu me sinto, eu sou a responsável [...] só que eu não me vejo tão preparada. Hoje em dia até mais, mas gostaria de ser mais preparada como gestora (Professora C).

De acordo com a professora E, o termo de gestão ainda é distante quanto a sua colocação teórica, explica – que a gestão escolar “é gestão, organização, organização escolar”.

Analisando as colocações feitas pelos professores participantes da pesquisa, o distanciamento das questões de gestão escolar e a sobrecarga de tarefas contingencia a realização e a compreensão dos processos administrativos; desta forma as atividades possuem caráter essencialmente formal, mas poderem assumir uma vertente analítica ou instrumental para tomada de decisão em relação ao futuro da escola. Neste sentido a concepção de gestão é oriunda da vivência cotidiana na escola, sendo construída pelas relações estabelecidas entre os profissionais que passam pela escola, ao formularem modelos do exercício de gestão e de interface com a comunidade. Não foram encontradas evidências de que os professores busquem ou se questionem sobre a gestão, pois não fazem referências sobre o tema, observando-se uma diversidade na condução dos processos, que são empreendidos de forma empírica, para atender a dinâmica da escola multisseriada.

6.3.2 Processos administrativos nas escolas multisseriadas

Quanto aos aspectos administrativos, observa-se que as atividades desenvolvidas - boletim estatístico, atas de reunião, pareceres, matrículas, rematrículas, acompanhamento da gestão do CPM – Círculo de Pais e Mestres e controles de merenda e de materiais, dentre outros - são desenvolvidas pelos professores em segundo plano, tornando-se uma sobrecarga de trabalho e não sendo priorizada pelos mesmos. Fica evidente que, no contexto analisado, não há uma divisão de rotina entre o administrativo e o planejamento pedagógico e o professor precisa responder a todas as instâncias:

As minhas atividades são: primeiro trabalhar como professor alfabetizador, organizar a escola desde buscar recursos, aquilo que não conseguimos através da prefeitura. A escrituração da escola é com a gente, preencher histórico, boletim, fazer ficha matrícula, preencher a documentação toda da escola. A gente faz tudo, na verdade a gente só não é diretor com o título, mas a gente faz toda a parte. Além de que, quando estraga uma lâmpada, a gente que tem que correr atrás, quando estragou alguma coisa a gente que vai buscar (Professor A).

A professora C relata que *“é responsável por dar as aulas e pela parte burocrática, pela parte de organização da escola, pelo abrir e fechar, toda a parte de secretaria, toda a parte de direção”*. E a professora E explicita que responde pelas atividades burocráticas da direção, *“que para mim foi um desafio e a parte do pedagógico. Meu desafio inicial foi planejar tudo isso assim em diferentes etapas”*.

E a professora B complementa:

Eu tenho sala de aula todos os dias, normal, que nem os outros. Mas eu tenho a questão gestão, quando eu preciso, deixo aula preparada para a auxiliar, e participo das reuniões lá na sede. Por exemplo, uma vez por mês tem reunião da RAE. Então eu preciso participar. Então fica a auxiliar com os meus alunos, eu deixo sempre a revisão de conteúdo, nunca um conteúdo novo e ela atende os alunos. (Professora B).

As escolas A, C, e E, não contam com outros funcionários para apoiar nas funções administrativas rotineiras da escola, e o processo fica a cargo dos professores para além da gestão pedagógica. Observa-se que os professores entrevistados, se referem à gestão escolar, como uma atividade burocrática que devem entregar às partes envolvidas, seja a secretaria municipal, comunidade ou alunos. De acordo com o

professor da escola A, todas as atividades de secretaria, registros em atas, matrículas, acompanhamento e pareceres são realizados ao longo de sua jornada como professor, conforme relata:

Eu mesmo faço, em casa. Isto é um trabalho que eu tenho que fazer extra da sala de aula. Eu levo para casa; de noite quando eu tenho tempo, fim de semana, é nesses horários que eu tenho que fazer. É um trabalho de doação, isso é voluntário, porque se eu fizer isso na sala de aula eu atrapalho meu trabalho com as crianças. E daí não dá; então jamais alguém, um pai, vai entrar aqui e vai ver o professor preenchendo um boletim. Isso vai em uma pasta para casa embaixo do braço, quando está pronto, eu trago. Tenho arquivado no computador então, assim que eu tenho que fazer. (Professor A).

Diferente das escolas acima mencionadas, a escola D conta com uma gestora, que planeja, organiza e executa as atividades mais administrativas demandadas por toda a comunidade escolar. Durante a entrevista a professora D, também gestora, descreve o funcionamento da gestão na escola:

Quando fiz a pós, a gente tem uma visão, mas quando tu realmente entras em campo, tu vêes que realmente é diferente. Não é fácil, porque tu assumes muitos papéis. A gente tem que fazer toda essa parte de secretaria, de coordenação pedagógica, muitas vezes se falta um professor, a gente tem que substituir. (Gestora D).

Observa-se no Projeto Político Pedagógico – PPPs das escolas pesquisadas a ausência de diretrizes claras no que tange à gestão e atividades administrativas que orientem o trabalho da escola. Neste contexto apenas o documento da escola C faz referência aos processos de gestão e as ações propostas, conforme segue:

Gerenciamento democrático e racional dos recursos financeiros de forma a contemplar a Escola com equipamentos e materiais necessários para o seu bom funcionamento, zelando pelo patrimônio e evitando desperdícios. Gestão junto a instâncias superiores para a realização dos projetos da escola; reforma do forro em salas de aula e pintura do prédio, cozinha e sala de secretaria. - Gerenciamento e redimensionamento dos serviços de limpeza e higiene da escola. - Gerenciamento e redistribuição da carga horária dos professores para que seja possível organizar horários para reuniões de estudo e planejamento/jornadas pedagógicas/formação continuada. (PPP, Escola C, 2010).

Quando se trata de plano de ação o PPP da escola E, considera as diretrizes para a prática de ações voltadas à necessidade da escola:

O plano de ação, com sua programação, se constitui parte da Proposta Político-Pedagógica da Escola, que terá como suporte os princípios, as propostas e as metas, de ação elencados no Projeto de Educação e Desenvolvimento do Município. A partir das propostas de ação/metabol serão estabelecidas prioridades, de acordo com a realidade e necessidades de cada escola e, desenvolvidos projetos, programas e ações, específicos. (PPP, Escola E, 2010).

Para a escola D, o PPP faz menção às práticas inovadoras, mas não estabelece as diretrizes necessárias para o planejamento das ações administrativas da escola, “A administração da escola deve encorajar práticas inovadoras e o planejamento ser feito de forma colaborativa entre todos os seus integrantes incluindo também a família e os alunos” (p.13).

Quanto aos documentos a escola A organiza da seguinte forma: fica uma cópia na escola e os originais seguem para a Secretaria de Educação, registros de matrícula e pareceres são digitados pelo professor e encaminhados juntamente com as cópias. Na figura a seguir é possível observar que a organização dos documentos que são arquivados na escola divide espaço com os materiais pedagógicos utilizados pelo professor nas atividades diárias.

Figura 9 e 10 – Armário dos materiais e documentos arquivados na escola A



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora, 2018.

Na escola E, todos os registros também são realizados pelo professor, com o apoio do CPM. Neste sentido, a instituição é parceira da escola e auxilia na documentação demandada ao longo da rotina administrativa escolar. Na figura a seguir observamos a organização dos documentos em um armário devidamente identificado por pastas que sinalizam um processo organizado e transparente.

Figura 11 – Espaço para o arquivamento dos documentos administrativos da escola E



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora, 2018.

Isso tudo fica sobre a minha responsabilidade. As matrículas, as atas. Então a gente faz com o CPM, com o conselho. E os pareceres no decorrer do semestre a gente vai elaborando, conforme o processo de aprendizagem do aluno (Professora E).

Na escola B, identifica-se um processo diferenciado das outras duas escolas já contempladas acima, o professor e também gestor, conta com o apoio de um auxiliar de ensino que elabora e organiza os documentos diários de registro, como as matrículas, atas de reunião e registros diários da escola. As aulas são registradas diariamente em um sistema operacional que envolve todas as escolas do município e cada professor fica responsável pelo seu diário de aula. Conforme identifica a professora B:

As horas atividades são as professoras que fazem. Mas eu olho e depois eu assino. Passa por mim, por exemplo, as matrículas, todas para eu assinar. A nossa auxiliar faz essa parte burocrática, mas eu tenho que olhar e tenho que assinar (Professora B).

Na figura a seguir o arquivamento dos documentos administrativos e pedagógicos da escola B são identificados por etapas e organizados pela auxiliar em um armário de madeira na sede da secretaria da escola.

Figura 12 – Armário de arquivamento dos documentos da escola B



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora, 2018.

Conforme identifica-se na escola C, alguns processos administrativos são realizados pela professora - registros como boletins de controle de merenda, atas de reuniões e ata de final de ano, livro caixa referente ao CPM e os pareceres dos alunos – são documentos que ficam sob sua responsabilidade:

Envio para a secretaria, livro caixa, livro ata, tem toda uma lista de documentos, o boletim da merenda anual, tem uma lista de tudo que tem que estar em ordem. Os pareceres, como eu tenho note que a escola ganhou já faz uns dois ou três anos, eu faço, mando por e-mail, elas imprimem e me mandam para os alunos. O que eu tenho aqui é a pastinha de cada aluno com a cópia da certidão, ficha de matrícula, mas que fica uma aqui e uma lá (Professora C).

Registros como matrículas, rematrículas e atestados começaram a ser elaborados pela secretaria de educação, a partir do ano de 2017, conforme explica a professora C: “Nós fazíamos aqui até o ano passado, nesse ano nós começamos a fazer lá, as rematrículas e as matrículas”.

Conforme registros do diário de campo, observou-se um espaço muito restrito para o arquivamento dos documentos da escola, além de documentos administrativos e pedagógicos, o espaço também conta como local para as refeições, biblioteca e sala de informática.

Figura 13 e 14 – Armário de arquivamento dos documentos da escola C



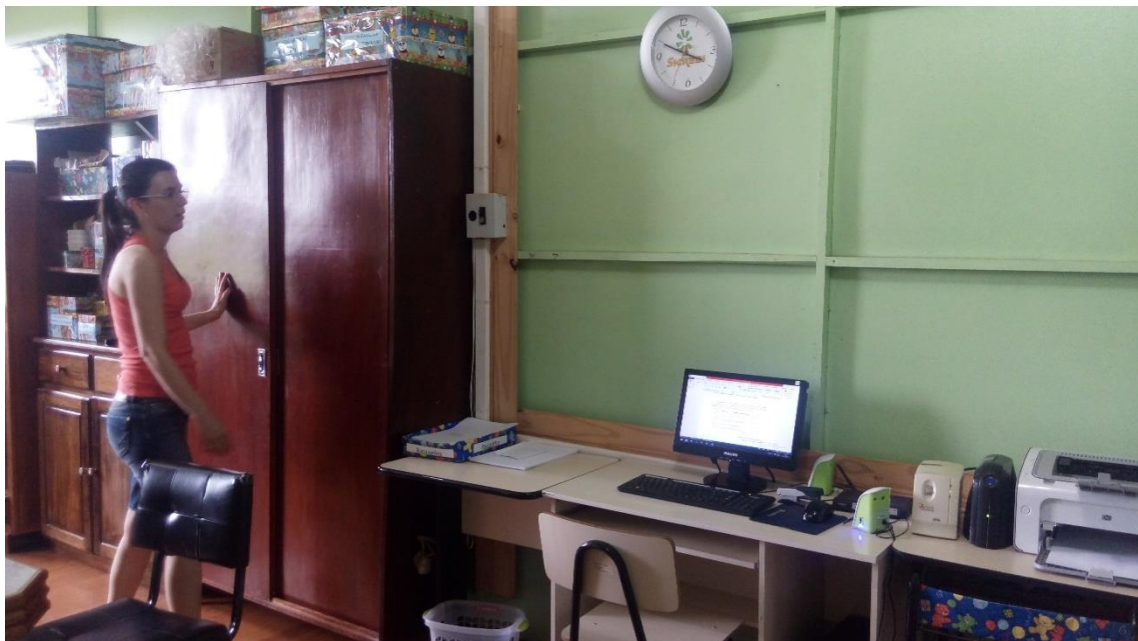
Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora, 2018.

Conforme a gestora da escola D informa, todos os registros administrativos da escola são realizados e arquivados dentro da escola, não sendo necessário o envio de cópias para a secretaria de educação. Os registros das matrículas, atas, pareceres, controle de merenda, além da gestão do CPM são realizadas na escola. A participante D considera o tempo para a realização das atividades reduzido, conforme explica:

Levo bastante coisa para casa, até porque a gente não consegue. São coisas que exigem que tu tenhas uma concentração maior. Como por exemplo, tu preenches um formulário, uma ata. Então tudo a gente tem que fazer, então eu acabo levando bastante coisa para casa (Gestora D).

Na figura a seguir a sala utilizada para elaborar e arquivar os documentos administrativos e pedagógicos da escola conta com um espaço apropriado devidamente identificado, o que facilita o acesso das vias originais a eventuais solicitações das famílias.

Figura 15 – Sala utilizada para elaborar a documentação administrativa da escola D



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora, 2018.

Identifica-se uma multiplicidade de demandas administrativas da escola, para além de sua atividade pedagógica, que não consegue ser priorizada, mas é respondida pelos professores que atuam nas escolas. Contudo, quando questionados durante as

entrevistas, os professores demonstravam certo desconforto com o tema gestão; percebeu-se que cada escola organiza a sua rotina administrativa em segundo plano, priorizando a aprendizagem dos alunos.

6.3.3 Relação da Secretaria de Educação Municipal com a escola

A relação entre escola e Secretaria se estabelece justamente na medida em que estes processos precisam ser realizados, não havendo planejamento de gestão, sendo que diante dos prazos e necessidades cotidianas, o órgão público é acionado. Isto é diferente das escolas do contexto urbano, que possuem uma equipe gestora e reuniões de acompanhamento de forma periódica. A professora E declara que “A Secretaria foi bem importante para o desenvolvimento do nosso trabalho, dando apoio, dando suporte, materiais, na parte de infraestrutura, para manter a escola”. A professora D enfatiza que a relação com a Secretaria. *“É muito boa. A gente tem um suporte bem grande, tanto que eu não faço nada sem ter a certeza que está certo. O que eu peço, elas dão todo esse suporte para gente”*. De acordo com a professora C, a relação que se estabelece entre secretaria e escola acontece de forma tranquila, sendo que os materiais solicitados para o desenvolvimento do trabalho são disponibilizados conforme a demanda e as possibilidades existentes.

Na escola A o professor identifica a relação entre a sua escola e a secretaria como excelente. Avalia o relacionamento ao longo dos 36 anos que atua como professor nesta comunidade, e ressalta que já passou por várias administrações, umas mais abertas, outras mais fechadas, mas nunca de fato houve conflitos entre a secretaria de educação e a escola:

Nesse sentido de gestão escolar, a relação é excelente, por exemplo, eu não tenho queixa. Às vezes eu percebo que parece que a minha escola é vista diferente pela gestão município porque consigo as coisas, muitas coisas que outras escolas às vezes demoram mais. (Professor A).

Contudo, o participante ressalta que, por ser uma escola distante do centro administrativo, muitas vezes convites e materiais demoram mais do que o tempo habitual para entrega, acarretando perdas que impactam no aprendizado dos alunos: *“A única coisa que nos dificulta, às vezes, é justamente que a gente é uma escola meio afastada*

e demora para chegar aqui. Às vezes os convites, chegam quando já aconteceu o evento. Esse ano perdemos a feira do livro que nós nunca perdíamos” (Professor A).

Sobre a relação entre as escolas e a Secretaria Municipal de Educação, B1 identifica lacunas que se estabelecem pela distância entre a escola e a sede municipal, dificultando o processo de trocas, vivências e situações diárias que acontecem no contexto da escola. Para a professora, existe a necessidade de uma escuta mais ativa que muitas vezes se torna inviável:

Que eu tenha um momento, por exemplo, uma vez por mês, ou que tenha um momento que eu possa sentar com a secretária e dizer: Na minha escola está acontecendo isso, isso e isso. Está acontecendo assim, sabe? A gente precisa dessa troca (Professora B).

Um aspecto importante a se destacar, baseia-se nos princípios fundantes da Educação do Campo no que se refere às práticas de gestão da escola, conforme a resolução de diretrizes operacionais para a educação nas escolas do campo, artigo 10: “[...] garantirá a gestão democrática, constituindo mecanismos que possibilitem estabelecer relações entre a escola, a comunidade local, os movimentos sociais, os órgãos normativos do sistema de ensino e os demais setores da sociedade”. (BRASIL, 2002). Molina e Sá (2012) consideram a participação e a gestão coletiva um mecanismo extremamente importante para a criação de espaços que estimulem a auto-organização dos alunos, estimulando sua convivência, análise, tomada de decisão e as deliberações em grupo. A partir destas vivências é possível existe um maior protagonismo e autonomia desses sujeitos, acumulando aprendizagens e valores estabelecidos que se estendem para além dos muros da escola.

Sintetizando as posições mencionadas pelos entrevistados, concernentes à relação entre a escola e a Secretaria Municipal de Educação, observa-se que todas mantêm uma boa relação com as equipes gestoras, recebem o apoio material e a infraestrutura básica para o seu funcionamento, mas ainda existe o distanciamento da prefeitura para o atendimento e acompanhamento às escolas do campo. Em relação à gestão escolar, conforme o professor A, existe a necessidade constante de uma organização diferenciada para dar conta da dinâmica de uma escola, considerando toda a sua singularidade, especialmente se tratando de escolas do campo.

6.3.4 A gestão com o apoio da comunidade

A participação da comunidade na gestão da escola é percebida na medida em que as demandas administrativas se evidenciam, quando há a necessidade de suprir a escola de recursos, sejam eles, materiais, humanos ou financeiros, contando que de fato concorram para o objetivo da escola. Observa-se nas escolas pesquisadas um vínculo expressivo da comunidade a partir do Círculo de Pais e Mestres, que em algumas escolas, ainda não possui uma personalidade jurídica constituída, mas é atuante e presente.

Como indica Lück (2013) a participação no contexto das escolas ocorre de diversas formas, desde a participação como uma forma de demonstrar interesses pessoais até a possibilidade de fato de um compromisso social e organizacional, referenciada em ações concretas e claras, em prol de objetivos coletivos. Para o professor A, a relação com o CPM se estabelece da seguinte forma:

Faço toda a gestão, mas não fica comigo o dinheiro, essa parte eu descentralizo, pois ficaria difícil. Eu compro, quando eu preciso; às vezes se precisa de alguma coisa e vou e compro um material com o meu dinheiro, trago a notinha, depois eu passo para tesoureira. E ela me reembolsa, funciona assim.

Na escola C, a relação que se estabelece entre CPM e a escola é marcada por trabalho conjunto e confiança recíproca:

Existe muita coisa que eu não preciso pedir, eu tenho essa autonomia, daí eu só pego e comunico. Comprei tal coisa, que nem esse ano, eu já comprei duas coleções, duas, três coleções de livros para escola. A gente foi para o piquenique, o CPM pagou a entrada para os alunos. A gente faz viagem de estudos uma vez por ano, paga pelo CPM porque todos os pais trabalham as festas, então eles não se importam. Todo mundo trabalha, todo mundo merece, então todo mundo vai participar. Todo mundo vai viajar de graça, digamos assim. Então é bem tranquila essa relação.

Para a professora D, a gestão da escola conta com a parceria de toda a comunidade; como participante do CPM da escola, ela considera a relação positiva. Relata estar presente nas demandas apresentadas diariamente, auxiliando inclusive na gestão das contas da instituição por ser membro nato. Conforme a professora E, as

reuniões entre CPM e escola acontecem nas dependências da escola; ela participa da gestão dos recursos e juntos avaliam e consideram as possibilidades. A professora explica a relação de cooperação entre escola e CPM:

Eles dão o melhor deles, eles se envolvem muito. Por exemplo: a gente realiza na escola bingos, para arrecadar um pouquinho de fundo e o CPM, eles não se importam em investir nas crianças. A gente vai para a cidade para um evento e sempre é mandado um dinheirinho para compra de um lanche. As crianças daqui estão no paraíso, porque a gente tem esse suporte, sendo que nas vilas a gente vê que isto não acontece, até o empenho das famílias é diferente. (Professora E).

A participação dos membros do CPM nas escolas pesquisadas compreende, em alguns momentos, o auxílio na rotina administrativa, assim como na solução de recursos para suas necessidades, garantindo seu funcionamento. Resulta, como explicita a professora B, ao referir-se à comunidade: “São bem participativos, bem atuantes”. Diante da contribuição dos entrevistados e da observação nas escolas, pode-se afirmar que, no contexto analisado, há efetiva participação dos pais e mães na escola, a partir de envolvimento efetivo na busca de recursos e em atividades para os alunos. A relação entre os professores e os pais é de parceria e confiança na gestão de questões cotidianas da escola.

6.4 Dimensão Interface Comunitária

As escolas pesquisadas apresentam uma relação próxima com a comunidade, onde de fato as pessoas da localidade participam ativamente das atividades desenvolvidas pela escola, não somente em eventos, mas também na participação da gestão escolar. Existe a mobilização da comunidade para a busca de recursos financeiros, materiais e humanos que apoiem o fazer diário da escola. Esta dinâmica pode ser exemplificada a partir de situação vivida pelo professor A, em que a turma estava estudando em um projeto o tema o microscópio, mas não havia o instrumento na escola, quando acionada a comunidade, a mesma adquire o material para que os estudos sejam vivenciados. Outro exemplo relatado pela professora E, que identifica na

comunidade um parceiro para a realização das atividades de manutenção, pois mutirões são realizados para a limpeza da escola.

A participação da família na escola encontra-se em destaque nos depoimentos dos professores entrevistados, como relata o professor A:

Eles têm uma participação muito grande, é a isso que eu atrelo a gente ter um bom desempenho pedagógico dentro da sala de aula. Porque as famílias, desde o momento em que a gente faz essas promoções para comprar determinadas coisas, elas estão junto. (Professor A).

Conforme a professora C, a participação ativa da comunidade dentro da escola é a principal razão para que a mesma ainda permaneça aberta. Com um número restrito de alunos, devido à migração das famílias para os centros urbanos, a permanência de uma escola sediada na zona rural multisseriada é garantida pelos esforços somados da comunidade: *“Acredito que é isso que mantém a escola ainda aberta. A escola vai fazer 100 anos e se não fosse a comunidade ser unida, a escola não funcionava mais”.* (Professora C).

Outro fato que contribui com esse exemplo, é apresentado pela professora B1 quando se refere à luta que as famílias enfrentam para manter a escola em funcionamento. *“Os pais têm tido uma grave luta para que se mantenha a escola. Inclusive esses dias alguns pais se organizaram e não deixaram o primeiro ano ir para a cidade, pois queriam transferir para a escola do centro”* (Professora B1).

Eles possuem “a cultura do estudo”, assim que a professora E se refere à participação da comunidade na escola, por entenderem a importância desta para a comunidade, como referência e espaço de aprendizado para todos. *“Eles valorizam muito o trabalho que é realizado aqui e eles têm a cultura do estudo, isso faz toda a diferença no nosso trabalho”.* Dentre as atividades em que a comunidade participa estão a apresentação de projetos pedagógicos, palestras educacionais, culminância dos projetos e festividades, como o dia das mães, festa junina, dia dos pais, a data de aniversário da escola e o Natal.

O PPP da escola E reforça a participação da comunidade nas atividades da escola como reconhecimento e valorização do espaço escolar:

Realizar um trabalho de parceria junto à Escola, contribuindo de forma construtiva na vivência dos princípios que norteiam o Projeto de Educação e Desenvolvimento do Município e Proposta Político-Pedagógica da Escola. Participar das atividades da escola valorizando-a como promotora da aprendizagem e da busca do conhecimento. Assumir ações integradas que visem mudanças de atitudes frente à valorização do ser humano e qualidade de vida, bem como a preservação do meio ambiente. (PPP, Escola E, 2010).

Para a professora B, a participação da comunidade se concentra nas festividades e eventos que a escola proporciona. Mas o PPP da escola menciona um espectro mais ampliado:

No Ensino fundamental e Educação Infantil a metodologia adotada leva em conta a dinâmica de ensinar/aprender, como uma ação compartilhada entre professor, aluno e comunidade, incluindo sempre que possível a metodologia de projetos. (PPP, Escola B, 2012).

Observa-se a participação da comunidade nos projetos desenvolvidos pelos professores e alunos, em situações como contação de histórias, rodas de conversa ou até mesmo a visita dos alunos espaços residenciais ou comerciais. Na foto a seguir, expedição investigativa nas propriedades rurais próximas à escola para pesquisar a vida dos bovinos.

Figura 16 – Expedição investigativa na propriedade rural, escola B



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora, 2018.

Para a professora D, a participação da família auxilia nas atividades diárias da escola, desde a participação em projetos de aprendizagem, eventos e festividades e manutenção. Na foto que segue é possível observar a ativa participação das famílias na elaboração e manutenção da horta escolar.

Fantástica! Quando tem eventos que precisa pedir prêmio para ajudar, organizam tudo. A gente tem muita a ajuda deles, se não fossem eles, seria bem mais difícil. [...] se a gente precisar chamar para pintar um muro, cortar uma grama, tudo, eles vêm ajudar, de super bom agrado. Sempre eles ajudam a gente, “se nós não fizermos pelos nossos filhos nós vamos fazer por quem” (famílias se referindo à escola), então eles geralmente abraçam a causa assim (Professora D).

Figura 17 – Comunidade de aprendizagem participando da horta escolar, escola D



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora, 2018.

Outro fator importante é observado quando a comunidade participa na tomada de decisões em relação à escola. Por exemplo, acerca das prioridades relacionadas ao recurso financeiro gerido pelo CPM, quando os professores detalham as necessidades

de materiais para o aprendizado dos alunos, solicitando à comunidade que apoie a atividade. Este fato é reforçado no projeto político pedagógico da escola:

A escola caracteriza-se por uma prática de gestão participativa, buscando envolver a comunidade na tomada de decisões, com reuniões por turma, de pais, do CPM, Conselho Escolar, na entrega de pareceres, bem como na definição do uso de recursos financeiros. (PPP, Escola D, 2016, p.7).

O professor A salienta que o aprendizado das crianças está alicerçado em uma base sólida constituída por todos. Observa-se que o professor não vincula o ensinar/aprender somente ao contexto de sala de aula, mas há um contexto mais amplo que considera todos os espaços vivenciados pelos alunos:

Há uma procura por nossa escola, uma procura pelo conjunto da obra, não somente o professor, mas um conjunto da obra das famílias, das pessoas que trabalham. As duas pessoas que me ajudam aqui, os motoristas, a gente tem uma conversa seguida para fazer um trabalho bem feito. As famílias ajudam, é um conjunto da obra que lá no final a gente tem crianças felizes, e com crianças felizes temos crianças que aprendem. (Professor A).

O contexto apresentado pelo professor é referido por Janata e Anhaia (2014) ao afirmarem que o envolvimento da comunidade favorece uma uma leitura mais sinérgica da realidade e possibilita o comprometimento coletivo, aproximando a vida da escola à vida da comunidade. Assim, o conhecimento gerado pela escola obtém relevância social e a escola passa também a ter mais sentido para todos os envolvidos.

No documento norteador da escola A, é possível perceber a importância da comunidade escolar no contexto de vida da escola, nos vínculos estabelecidos ao longo das aprendizagens e a participação desta nas atividades propostas:

Há um vínculo social e afetivo entre a família e a escola, o que possibilita uma integração entre os participantes da comunidade escolar, o respeito e a valorização da educação junto à comunidade. Observa-se que os profissionais envolvidos no trabalho, desde o professor até a equipe multidisciplinar, também estão comprometidos e atuantes, de forma a buscar a aprendizagem e crescimento dos alunos (PPP, Escola A, 2016).

Na foto a seguir é possível perceber a integração entre a escola e comunidade pois foi uma atividade desenvolvida com a cooperativa Cotribá e a Emater, que

possibilitou o plantio de árvores nativas e frutíferas com o objetivo de reflorestamento de uma área destinada ao cultivo de cereais. Em função da escola estar em área de aproveitamento do solo a produção agrícola, a atividade privilegiou que fossem experimentadas outra maneira de aproveitamento do solo.

Figura 18 – Plantio de árvores na comunidade em parceria com a Cotribá – Cooperativa Agrícola Mista General Osório



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora, 2018.

Identifica-se nas entrevistas que a participação da comunidade é demarcada pelos movimentos em prol das escolas, seja esse momento na busca por recursos e infraestrutura, no impedimento da nucleação dessas turmas e na participação como comunidade de aprendizagem nos projetos desenvolvidos pelos professores e alunos. Outro fator determinante na relação entre escola e comunidade se deve ao contexto inverso, onde a escola se mobilizou em prol da comunidade. O Professor A indica dois exemplos que atrela o vínculo estabelecido hoje com as famílias:

Nós tínhamos uma dificuldade muito grande, não havia água na escola. A gente partiu a campo como professor, eu tinha que ser um gestor, tinha que trazer água para escola com bombona, de kombi. Unimos a comunidade e elaboramos um projeto, encaminhamos para a prefeitura e conseguimos água. Tivemos também

na comunidade, mas foi a escola que fez isso, a gente começou, a questão do lixo. Tínhamos um problema muito sério aqui de lixo esparramado, tanto na beira da estrada quanto nas propriedades. Criamos aqui na escola um projeto, buscamos na prefeitura a viabilidade do caminhão vir recolher o lixo, e dentro deste trabalho envolvemos a família dos estudantes, as famílias de quem não eram os estudantes. Saímos para fazer a coleta de lixo nas ruas e conscientizamos os pais para depositar o lixo na escola. (Professor A).

Para Santos e Albuquerque (2014), convidar a comunidade a vivenciar as atividades propostas pela escola no seu dia-a-dia, solicitando a todos para participarem ativamente nas decisões da escola e resgatar a história da comunidade, é concretizar o princípio da gestão democrática enfatizando a importância do contexto em que o aluno está inserido no planejamento e na prática pedagógica.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação analisou a gestão em escolas multisseriadas, a partir da compreensão do contexto que singulariza a educação ofertada nestes espaços. A pesquisa qualitativa de característica exploratória foi desenvolvida a partir de investigação empírica em escolas sediadas na Região Rota das Terras (RS), buscando identificar os atores envolvidos no contexto da escola multisseriada; reconhecimento dos processos e dispositivos de gestão e as relações estabelecidas para a consecução da gestão escolar nesta modalidade educativa. Os instrumentos utilizados para a coleta de dados são entrevistas com professores, documentos da escola, fotografias e observação participante, sendo analisados na perspectiva hermenêutica. Os resultados foram apresentados a partir de três dimensões – pedagógica, gestão e comunidade - atinentes aos objetivos específicos da investigação, que se articulam para a consecução da investigação.

Nas escolas pesquisadas, em relação à dimensão pedagógica, o modelo multisseriado ainda é experienciado de forma restrita, como é possível verificar no planejamento das aulas, na divisão do quadro, na organização dos conteúdos por série, na disposição dos alunos na sala, sendo também presente na ansiedade dos professores pela dinâmica da turma heterogênea, aspectos que indicam a referência seriada na proposta educativa. O acompanhamento e orientação pedagógicos não são sistemáticos e efetivos pela Secretaria Municipal de Educação, possivelmente refletindo sobre os processos de ensino-aprendizagem dos alunos, não havendo uma política de formação em nenhum dos municípios pesquisados voltado ao contexto de um currículo que atenda uma turma multisseriada, heterogênea, que observe as particularidades das escolas do campo. Observou-se que os professores pesquisados atuam buscando identificar as potencialidades de cada aluno e evidenciam as aprendizagens significativas a partir das trocas entre alunos de diferentes idades.

Ao analisar a dimensão da gestão, as escolas pesquisadas apresentaram uma multiplicidade de processos e estratégias para conduzir as atividades, sem que haja o estabelecimento de rotinas ou mesmo atribuições neste âmbito. Quanto à infraestrutura, todas as escolas possuem boas instalações, mesmo estando distante dos centros

urbanos. Contudo, materiais pedagógicos, assim como os recursos humanos ainda sofrem restrições em todas as escolas. Quanto aos processos administrativos das escolas pesquisadas, salvo onde há uma gestora, as ações são realizadas de forma secundária, muitas vezes em expediente fora da escola, ficando evidente que o foco para os participantes está no processo de ensino aprendizagem das crianças, ou seja, sua atuação como professores.

A comunidade é um parceiro importante para a gestão dessas escolas, a partir da participação do CPM e nas situações em que as famílias tomam decisões compartilhadas para melhorar a qualidade de ensino dos filhos. Situações que requerem recursos materiais, como viagens de estudo, são proporcionadas por esta parceria, indicando apoio também nas atividades pedagógicas. A comunidade partilha da escola e defende sua existência, pois as relações estabelecidas com as famílias sustentam a continuidade dessas escolas nas zonas rurais. Mesmo havendo um decréscimo dos alunos nestas escolas a cada ano, e a família ainda permanece centrada em manter a escola como um espaço de aprendizagem, configurando-a como ponto de encontro para atividades e festividades ao longo do ano.

A investigação também evidenciou que as famílias participam significativamente durante a realização dos projetos de aprendizagem, com rodas de conversa sobre a vida no campo, plantio de hortas, contação de histórias, dentre outras. Além destes aspectos, há o cuidado com a manutenção da escola – pintura, limpeza e organização – atuando também como excelentes agentes de mobilização de recursos humanos e financeiros para a aquisição de materiais.

Como principais achados desta pesquisa, considera-se a presença da comunidade de extrema relevância para que as escolas permaneçam desenvolvendo suas atividades de ensinar e aprender, já nas escolas seriadas em um contexto urbano, existe a dificuldade de estabelecer uma relação próxima e comprometida com as famílias. Não tão somente as famílias, mas um CPM atuante e efetivo em todas as escolas pesquisadas. A amorosidade pedagógica evidenciada durante as entrevistas dos professores que estão à frente das escolas, na sua maioria com apenas uma sala de aula e uma escola pequena no meio do campo, o acreditar nas crianças, na potencialidade do outro, algo que emocionou e foi presente da pesquisa, mesmo com todas as dificuldades

encontradas, como infraestrutura, materiais, a própria distância, os professores conseguem perceber a potencialidade nesta modalidade de ensino. A relação estabelecida entre as Secretarias de Educação e as escolas são vistas pelas mesmas como relações consolidadas, ainda que não exista, acompanhamento voltado ao contexto da escola, como: formação específica para os professores do contexto multisseriado, acompanhamento pedagógico que atenda as particularidades desta modalidade e a preparação dos professores/gestores em assumir todos os processos de gestão. Reforça-se a motivação e os índices de inovação quanto à prática pedagógica dos professores, reinventando diariamente suas atividades teórico – práticas para atender a diversidade de uma turma multisseriada. Quanto aos documentos analisados – Projeto Político Pedagógico, carecem de uma revisão e atualização com vistas ao atendimento das necessidades do contexto em que as escolas multisseriadas estão incluídas.

Como fator limitador desta investigação, salienta-se a reservada produção teórica para subsidiar a análise do objeto desta pesquisa e o pertencimento da pesquisadora ao território investigado. A oportunidade de acesso ao campo de pesquisa pode implicar a suposição de alguns elementos que nem sempre fiquem explícitos ao leitor, como também o conhecimento da realidade pode minimizar algumas questões pela convivência anterior. A distância geográfica entre as escolas e os deslocamentos necessários.

Devido à restrita produção científica existente nos bancos de dados, sugere-se para futuras pesquisas, o aprofundamento do estudo da modalidade multisseriada, na perspectiva do ensino e da aprendizagem. A investigação a partir de outros pontos de vista - da equipe gestora municipal, da comunidade, dos alunos – também pode trazer novos conhecimentos acerca do contexto analisado. Estudos comparativos em nível nacional e internacional também podem oferecer contribuições para a educação nas escolas multisseriadas.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez; FERNANDES, Bernardo Mançano. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, 1999. Coleção Por Uma Educação Básica do Campo, nº 2. Cáp.1. A educação básica e o movimento social do campo. p. 12 a 42.

AZEVEDO, Marcio Adriano; QUEIROZ, Maria Aparecida. Políticas de educação (a partir dos anos 1990) e trabalho docente em escolas multisseriada: experiência em um município do Rio Grande do Norte. In: **Escola de direito: reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

BARROS, Oscar Ferreira, et al. Retratos de realidade das escolas do campo: multissérie, precarização, diversidade e perspectivas. In: **Escola de direito: reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

BRASIL. Lei de 15 de outubro de 1827. **Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império**. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Dário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm.

CALDART, Roseli Salete. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Trab. educ. saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 35-64, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-77462009000100003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 12 nov. 2017.

CARDOSO, Maria Angélica; JACOMELI, Mara Regina Martins. Considerações sobre as escolas multisseriadas: Estado da arte. **Educere et Educare**, v. 5, n. 9, 2010.

D'AGOSTINI, Adriana. A Educação do Campo e as escolas multisseriadas frente à realidade educacional brasileira. In: **Experiências e reflexões sobre escolas/classes multisseriadas**. Florianópolis: Editora Insular, 2014.

DRUZIAN, Franciele; MEURER, Ana Karine. Escola do campo multisseriada: experiência docente. **Revista Geografia Ensino & Pesquisa**, vol. 17, n. 2. 2013.

DUARTE, Claudia Glavam; Taschetto, Leonidas Roberto. A escola multisseriada como potência para tensionar algumas “verdades” do campo educacional. In: **Experiências e reflexões sobre escolas/classes multisseriadas**. Florianópolis: Editora Insular, 2014.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VIDAL, Diana Gonçalves. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. **Rev. Bras.**

Educ., Rio de Janeiro, n. 14, p. 19-34, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782000000200003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 12 nov. 2017.

FREITAS, Maria Natalina Mendes. Heterogeneidade: fios e desafios da escola multisseriada da Ilha de Urubuoca. In: **Escola de direito: reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo. Atlas, 2012.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. Transgressão do Paradigma da (multi)Serição como referência para a construção da Escola Pública do Campo. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1165-1182, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302014000401165&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 12 nov. 2017.

HAGE, Salomão Mufarrej. Classes Multisseriadas: Desafios da educação rural no Estado do Pará/Região Amazônica. In: **Educação do campo na Amazônia: retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará**. Belém: Grafica e Editora Gutemberg Ltda, 2005.

HERMANN, Nadja. **Hermenêutica e Educação**. Rio de Janeiro. DP&A, 2002.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2014**. Brasília: Inep, 2016. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 06 nov. 2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. **Censo Escolar da Educação Básica 2016**. Notas Estatísticas. Brasília-DF: Inep, 2017. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf Acesso em 06 de novembro de 2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. INEP. Senso Escolar 2017. Notas Estatísticas. Brasília 2018. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_Censo_Escolar_2017.pdf. Acesso em: 10 out. 2018.

JANATA, Natacha Eugênia; ANHAIA, Edson Marcos de. Escolas/Classes Multisseriadas do Campo: reflexões para a formação docente. **Educ. Real**. Porto Alegre, v.40, n.3, p.685-704, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362015000300685&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 12 nov. 2017.

JANATA, Natacha Eugênia; ANHAIA, Edson Marcos de. Projeto Político Pedagógico, possibilidade de repensar as classes multisseriadas?. In: **Experiências e reflexões sobre escolas/classes multisseriadas**. Florianópolis: Editora Insular, 2014.

LIBÂNEO, José Carlos. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. 7 ed. – São Paulo: Cortez, 2009.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo. 2009.

LÜCK, Heloísa. **A gestão participativa na escola**. Petropólis: Editora Vozes. 2013.

LÜCK, Heloisa. **Concepções e Processos Democráticos de Gestão Educacional** Vol. 2 Série Cadernos de Gestão. Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

LÜCK, Heloisa. Perspectivas da Gestão Escolar e Implicações quanto à Formação de seus Gestores. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, p. 11-33, 2000. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2116/2085>.

MACHADO Weissbach, P.R.: (2010) "Subsídios para a formulação de políticas públicas para o turismo no espaço rural na Rota das Terras-RS", Edición electrónica gratuita. Texto completo em: www.eumed.net/tesis/2010/prmw/.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica** - 5. ed. - São Paulo: Atlas 2009.

MARTINS, Suzana Maria Silva. **A gestão das classes multisseriadas na educação do campo no município de Inhambupe (BA)**. 2015. 141f. (mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015.

MOISÉIS, Carlos Eduardo; SIMAS, Giovana. Escolas Multisseriadas de Paulo Lopes e Itajaí. In: **Experiências e reflexões sobre escolas/classes multisseriadas**. Florianópolis: Editora Insular, 2014.

MOLINA, Mônica Castagna; FREITAS, Helana Célia de Abreu. Avanços e Desafios na Construção da Educação do Campo. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 17-31, 2011.

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

MORAES, Edel et al. Transgredindo o paradigma (multis) seriado nas escolas do campo. In: **Escola de direito: reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

PANZETO, Antônio Elizio. Participação: exigências para a qualificação do gestor e processo permanente de atualização. **Em Aberto**, Brasília, v,7, n. 72, p. 163-166. fev./jun.2000. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2116/2085>.

PARENTE, Cláudia da Mota Darós. Escolas Multisseriadas: a experiência internacional e reflexões para o caso brasileiro. Ensaio: **aval. pol. públ. Educ.** Rio de Janeiro, v.22, n.82, p.57-88,Mar. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362014000100004&lng=en&nrm=iso. access on 27 July 2018.

PARENTE, Cláudia da Mota Darós. Perfil, concepções e práticas pedagógicas de professores que atuam em turmas multisseriadas de escolas públicas de Sergipe. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.**, Brasília, v. 95, n. 241, p. 676-695, Dec. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812014000300012&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 11 ago. 2018.

PARO, Vitor Henrique. **Administração Escolar: Introdução Crítica** – 16. ed. – São Paulo: Cortez, 2010.

PEREIRA, Ana Cláudia da Silva. Condições de funcionamento de escolas do campo: em busca de indicadores de custo-aluno-qualidade. In: **Escola de direito: reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

PORTELA, Adélia Luiza; ATTA, Dilza Maria Andrade. A Gestão da Educação Escolar Hoje: O Desafio do Pedagógico: In **Gestão educacional e qualidade social da educação**. Organizadora Ana Maria de Carvalho Luz; autores, Adélia Luiza Portela... [et al] -Salvador: ISP/ UFBA, 2007. 120 p.

RESOLUÇÃO. CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002. **Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192

RIO GRANDE DO SUL. **Rota das terras encantadas**. Disponível em: <http://www.turismo.rs.gov.br/regiao/37/regiao-rota-das-terras-encantadas#sobre>. Acesso em:15 ago. 2018.

RODRIGUES, Ana Cláudia da Silva et al . Nucleação de Escolas no Campo: conflitos entre formação e desenraizamento. **Educ. Real**. Porto Alegre, v. 42, n. 2, p. 707-728, 2017.<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362017000200707&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 12 nov. 2017.

ROHDEN, Luiz. **Interfaces da hermenêutica**. Caxias do Sul, RS:EDUCS, 2008.

SCHNECKENBERG, Marisa. A Relação entre Política Pública de Reforma Educacional e a Gestão do Cotidiano Escolar. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, p. 113-124, 2000. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2116/2085>

SANTOS, Fábio Josué Souza dos Santos; MOURA, Terciana Vidal. Políticas Educacionais, modernização pedagógica e racionalização do trabalho docente: problematizando as representações negativas sobre as classes multisseriadas. In: **Escola de direito: reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

SILVEIRA, Josiane Soares. A experiência docente na Escola do Campo Multisseriada - Salomão Silveira – Garopaba – Canto de Penha. In: **Experiências e reflexões sobre escolas/classes multisseriadas**. Florianópolis: Editora Insular, 2014.

TAFAREL, Celi Zulke; MOLINA, Mônica Castagna. **Dicionário da Educação do Campo**. Organizado por Roseli Salete Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto. – Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

SANTOS, Ana Maria Marcon; ALBUQUERQUE, Eliane Maria Muniz Ramos. A formação continuada e a prática docente no Programa Escola Ativa de São José do Cerrito. In: **Experiências e reflexões sobre escolas/classes multisseriadas**. Florianópolis: Editora Insular, 2014.

STEIN, Ernildo. **Aproximações sobre Hermenêutica**. 2. ed. Porto Alegre. EDIPUCRS, 2004.

TERUYA, Teresa Kazuko et al. Classes multisseriadas no Acre. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.** Brasília, v.94, n.237, p.564-584, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812013000200011&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 12 nov. 2017.

VENDRAMINI, Célia Regina. QUAL O FUTURO DAS ESCOLAS NO CAMPO?. **Educ. rev.** Belo Horizonte, v.31, n.3, p.49-69, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982015000300049&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 12 nov. 2017.

WITTMANN, Lauro Carlos. Autonomia da Escola e Democratização de sua Gestão: novas demandas para o gestor. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, p. 88-96, 2000. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2116/2085>

APÊNDICE A –Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO -TCLE

Prezado (a):

Estás sendo convidado a participar da pesquisa que visa investigar como ocorre a gestão escolar no contexto das escolas multisseriadas, que está sendo realizada pela mestranda Rita Vargas, sob orientação da prof^a Dr^a Denise Macedo Ziliotto, da Universidade La Salle, Canoas-RS.

Tua participação neste estudo é de suma importância. Se concordas em participar, por favor leia atentamente as informações abaixo e, se estiveres de acordo com os termos, assina onde está indicado teu nome. Caso queiras desistir, mesmo após a assinatura, estarás livre para fazê-lo a qualquer momento, quando então poderás ter de volta este Termo de Consentimento, se julgares necessário.

Eu, Rita de Cássia Souza de Vargas Ferreira peço tua autorização para que as informações prestadas possam ser posteriormente utilizadas gerar conhecimentos sobre a realidade pesquisada, a partir de apresentação dos resultados em eventos científicos e publicações.

Dessa forma, forneço abaixo os esclarecimentos necessários:

- A identidade do entrevistado será preservada; um pseudônimo será usado no momento da transcrição. No entanto, se o entrevistado autorizar, seu nome verdadeiro constará nos agradecimentos da dissertação, junto aos demais entrevistados que assim também autorizarem. As gravações serão armazenadas por um período de 05 (cinco) anos.
- Em qualquer momento do processo de pesquisa, o entrevistado poderá pedir esclarecimentos, bem como ter acesso à gravação e à transcrição da(s) sua(s) entrevista(s), podendo solicitar, se entender necessário, uma revisão ou

mudança de opinião, a supressão de trechos ou mesmo o cancelamento da sua participação na pesquisa, requisitando a eliminação dos dados coletados.

- A participação é voluntária, não cabendo ao entrevistado nenhum ônus ou gratificação financeira.
- Qualquer esclarecimento com relação à pesquisa e/ou à entrevista poderá ser obtido junto à Mestranda ou sua orientadora nos mails rita.pufv@gmail.com e denise.ziliotto@unilasalle.edu.br.

Por estar de acordo com os termos acima, eu, me declaro voluntário (a) para esta pesquisa e dou consentimento livre e esclarecido para que sejam feitas as análises necessárias a esta pesquisa, bem como para o uso e a publicação dos dados, na forma acima referida, permanecendo com umas duas vias deste termo.

Porto Alegre, ____ de _____ de 2017.

Entrevistado (a)

APÊNDICE B – Roteiro Para a Entrevista Semiestruturada Para os Professores/Gestores das Escolas Multisseriadas

Dados de Identificação:

Nome do entrevistado:

Idade: Escolaridade:

Tempo de atividade profissional na Educação: Cargos ocupados:

Escolas em que trabalha:

Município/ Número de habitantes:

Número de matrículas na escola: Número de turmas na escola:

Perguntas norteadoras:

- 1.1 De quais atividades você participa na escola?
- 1.2 Quando houve este termo “gestão escolar”, que ideias lhe ocorrem?
- 1.3 Você já leu ou conhece conceitos ou teorias sobre a gestão escolar?
- 1.4 Como se estabelece a relação entre escola e secretaria municipal de educação?
- 1.5 Quais são os apoios deste órgão para as atividades que você desenvolve na escola?
- 1.6 Como é a participação da comunidade nas atividades da escola?
- 1.7 Quais os aspectos você conta com a comunidade para o seu trabalho?
- 1.8 Como é realizado os registros dos alunos (matrículas, saídas, pareceres)?
- 1.9 Quem faz as atividades de registro escolar e dos professores da escola?
- 1.10 Quem organiza os documentos da escola e onde ficam?
- 1.11 Quais as dificuldades você encontra na condução das atividades da escola?
- 1.12 Compartilhe uma experiência significativa nesta escola a partir da sua condução como professor.
- 1.13 Compartilhe uma experiência em que você atuou na condução e tomada de decisão na escola
- 1.14 Quais as potencialidades você identifica neste modelo de escola?

1.15 Quais as mudanças você gostaria de verificar na escola enquanto modalidade pedagógica?

APÊNDICE C – Projeto Político Pedagógico das Escolas - PPPs