



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS LARANJEIRAS DO SUL
CURSO DE LICENCIATURA INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO DO CAMPO:
CIÊNCIAS NATURAIS, MATEMÁTICA E CIÊNCIAS AGRÁRIAS**

JAQUELINE ELEUTERIO BOTESINI

**ESTUDO DA PROPOSTA MULTIANOS (SEED-PR):
DESAFIOS E POSSIBILIDADES**

LARANJEIRAS DO SUL

2021

JAQUELINE ELEUTERIO BOTESINI

**ESTUDO DA PROPOSTA MULTIANOS (SEED-PR):
DESAFIOS E POSSIBILIDADES**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito para obtenção do grau de licenciada no Curso de Graduação Interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências Naturais, Matemática e Ciências Agrárias, da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus Laranjeiras do Sul - PR.

Orientadora: Dra. Marciane Maria Mendes

**LARANJEIRAS DO SUL
2021**

Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

Botesini, Jaqueline Eleutério

Estudo da Proposta Multianos (SEED-PR): Desafios e Possibilidades / Jaqueline Eleutério Botesini. -- 2021. 43 f.

Orientadora: Doutora Marciane Maria Mendes

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Curso de Licenciatura em Interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências Naturais, Matemática e Ciências Agrárias, Laranjeiras do Sul, PR, 2021.

1. Educação do Campo. Escolas de Pequeno Porte. Proposta Multianos. Multissérie. Fechamento de escolas.. I. Mendes, Marciane Maria, orient. II. Universidade Federal da Fronteira Sul. III. Título.

Elaborada pelo sistema de Geração Automática de Ficha de Identificação da Obra pela UFFS com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

JAQUELINE ELEUTERIO BOTESINI

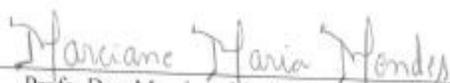
ESTUDO DA PROPOSTA MULTIANOS (SEED-PR): Desafios e Possibilidades

Trabalho de conclusão de curso de graduação apresentado como requisito para a obtenção do grau de Licenciada em Interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências Naturais, Matemática e Ciências Agrárias – Licenciatura da Universidade Federal da Fronteira Sul - *Campus Laranjeiras do Sul*.

Orientador: Profa. Dra. Marciane Maria Mendes

Este trabalho de conclusão de curso foi defendido e aprovado pela banca em:
14/05/2021.

BANCA EXAMINADORA



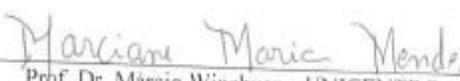
Profa. Dra. Marciane Maria Mendes - UFFS



Profa. Ms. Ana Paula Nahirne - UTFPR



Prof. Dr. Cristiano Augusto Durat - UFFS



Prof. Dr. Márcio Winchuar - UNICENTRO

*Em função da Pandemia do Coronavírus e as medidas de afastamento tomadas pela UFFS, esta Ata foi assinada pela Presidente da Banca, como representante dos demais membros, conforme Ofício-Circular Nº 7 e 8/2020 – PROGRAD.

Dedico este trabalho a Deus que tem sido
amigo leal em minha vida...

Aos que lutam por Educação do Campo...

AGRADECIMENTOS

Ao esposo Adriano, que sempre me incentivou aos estudos e tantas vezes me animou com frases: Você consegue!

Aos filhos Camilo e Giuseppe que são guerreiros, suportaram a distância, os dias de estudos, trabalho e ausências. Ao meu pai Vivaldino e minha mãe Salete, humildes e com pouco estudo, que me incentivaram a continuar a caminhada e nunca desistir, agradeço eternamente.

À minha professora orientadora Marciane Maria Mendes, sem a qual não teria conseguido concluir este trabalho de pesquisa. Obrigada!

A todos os educadores que de uma forma ou outra contribuíram com seus sábios conhecimentos no decorrer do curso, gratidão por mais essa conquista em minha existência.

[...] “seus ofícios e tradições poderiam estar desaparecendo. Sua hostilidade frente ao novo industrialismo podia ser retrógada. Seus ideais comunitários podiam ser fantasiosos” (THOMPSON, 1987a, p. 13), mas tecem a “sustentação” da condição humana para a luta, pois ela não se findou, “afinal de contas, nós não estamos no final da evolução social”. (THOMPSON, 1987, p. 13 *apud* GUEDINI, 2015, p. 334).

RESUMO

A presente pesquisa consiste em uma reflexão conjunta a partir do estudo de vários autores, literaturas e legislações que propiciam percepções sobre a Proposta Multianos. Ela foi apresentada pela Secretaria do Estado da Educação do Paraná em 2019 e aprovada pelo Conselho Estadual de Educação (CEE), no ano de 2021. De acordo com o documento supracitado, trata-se de uma reorganização de turmas para as escolas do campo de pequeno porte. E em consonância com a Secretaria de Estado e Educação do Paraná (SEED-2019), objetiva evitar os fechamentos que vêm ocorrendo nas pequenas escolas do campo. O trabalho tem como objetivo principal a apresentação da Proposta Multianos em conjunto com as legislações que foram construídas pela Educação do Campo. A SEED-PR propôs tal medida de reorganização de turmas em Multianos como forma de evitar os fechamentos dessas estruturas mantendo-as em funcionamento. Este estudo explicita a exposição da estrutura da Proposta Multianos, a qual tem por base diversos documentos e legislações que regem o trabalho do educador do campo. Direciona a atenção às condições das instituições educacionais do campo no contexto da multissérie, às dificuldades com a formação docente, à falta de acesso às tecnologias de informação e ao descaso de autoridades competentes. Estes fatores ocasionam os fechamentos dessas escolas, o que pode ser perceptível nos estudos desenvolvidos nos escritos de Hage. Nas considerações finais do trabalho são destacados os desafios, limites e possibilidades da implantação da Proposta Multianos nessas instituições educacionais do campo, a importância da escuta dos sujeitos, o significado que a escola *no* e *do* campo tem para seus habitantes no sentido da percepção crítica e desconstrução de paradigmas existentes. As bibliografias e documentos selecionados para compor o Trabalho de Conclusão de Curso têm o intuito de expor diálogo entre a Proposta Multianos e o acervo construído pela Educação do Campo.

Palavras-chave: Educação do Campo. Escolas de Pequeno Porte. Proposta Multianos. Multissérie. Fechamento de escolas.

ABSTRACT

The present research consists of a joint reflection based on the study of several authors, literature and legislation, providing insights on the Multianos Proposal. It was presented by the State Department of Education of Paraná in 2019 and approved by the CEE, (State Education Council) in the year 2021. It is in accordance with the aforementioned document of a reorganization of classes for schools in the small field .And in line with SEED-2019 (Paraná State Department of Education) aims to avoid the closures that have been occurring in small rural schools. The general objective of the research work is to present what the Multianos Proposal (SEED / PR, 2019) proposes for rural schools. SEED-PR proposed such a measure to reorganize classes in Multianos as a way of avoiding the closing of these structures by keeping them in operation. This study explains since the presentation of the structuring of the Multianos Proposal, which is based on several documents and legislation that govern the work of the educator in the field. Draws attention to the conditions of educational institutions in the field in the context of multiserries, teacher training, lack of access to information technologies, neglect of competent authorities, etc. that end up closing these schools, which can be seen in the studies developed in the writings of Hage. In the final considerations of the work, the challenges, limits and possibilities of implementing the Multianos Proposal in these educational institutions in the countryside are highlighted, the importance of listening to the subjects, the meaning that the school in and in the countryside has for its inhabitants in the sense of critical perception and deconstruction of existing paradigms. The bibliographies and documents selected to compose the Course Conclusion Work are intended to expose dialogue between the Multianos Proposal and the collection built by Education in the field.

Keywords: Rural Education. Small Schools. Multianos Proposal. Multiserries. School closings.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APMF	Associação de Pais, Mestres e Funcionários
CEB	Conselho de Educação Básica
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEE-PR	Conselho Estadual de Educação do Paraná
CEIF	Câmara de Educação Infantil e do ensino Fundamental
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCEC	Diretriz Curricular Estadual de Educação do Campo
DCE-PR	Diretriz Curricular Estadual do Paraná
FONEC	Conferência Nacional de Educação do Campo
GEPERUAZ	Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo na Amazônia
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério de Educação e Cultura
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
NRE	Núcleo Regional de Educação
PRONERA	Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária
SEED-PR	Secretaria do Estado da Educação do Paraná
SERE	Sistema Estadual de Registro Escolar
SUED	Superintendência da Educação
UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
1.1	AS ESCOLAS MULTISSERIADAS	17
2	O QUE É A PROPOSTA MULTIANOS	22
2.1	A ESTRUTURA DA PROPOSTA MULTIANOS NA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL	25
3	OS FECHAMENTOS DAS ESCOLAS DO CAMPO NO ESTADO DO PARANÁ	31
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS:	36
	REFERÊNCIAS	39

1 INTRODUÇÃO

Ao iniciar investigação sobre o tema - Proposta Multianos é importante o entendimento em Caldart (2012), a Educação do Campo é constituída pelos sujeitos do campo e suas articulações, que combinam seus ideais e lutam por políticas públicas para seu território visando uma educação humanizadora e igualitária para todos os seus sujeitos. A Educação do Campo além de seu conceito que está sendo construído, traz em sua bagagem de existência campesina, as práticas educativas e políticas educacionais. Suas relações implicam em uma análise da realidade que se apresenta e por vir, configura-se uma ferramenta de transformação social.

Nesse sentido, além de sua definição é preciso a compreensão dos desdobramentos em sua trajetória revelando quem são esses sujeitos. De acordo com Hage (2014), a Educação do Campo se vincula às experiências de seus diversificados sujeitos, os quais lutam em sintonia por políticas públicas e qualidade de Educação do Campo conforme o interesse do coletivo de povos “ indígenas, povos da floresta, comunidades tradicionais e camponesas, quilombolas, agricultores familiares, assentados, acampados à espera de assentamento, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos e trabalhadores assalariados rurais” (FONEC, 2002 *apud* HAGE, 2014, p. 1167).

No contexto histórico alguns encaminhamentos foram cruciais para que a Educação do Campo delimitasse seu espaço frente às políticas públicas educacionais voltadas ao campo. Nas lutas por políticas públicas por meio de debates e enfrentamentos afirma a necessidade da escola *no e do campo*.¹ Assim, a participação dos seus movimentos foi crucial para as suas importantes conquistas e avanços junto à Educação do Campo. Destacam-se as reflexões conjuntas sobre o tema, envolvendo a formação dos profissionais, propondo fortalecer as escolas com novas estruturas no embate contra os fechamentos de instituições em funcionamento. (CALDART, 2012).

¹ “No: O povo tem o direito de ser educado no local onde vive; Do: O povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com sua participação, vinculada a sua cultura e suas necessidades humanas e sociais.” (KOLLING, CERIOLI, CALDART, 2002, p. 18).

Referindo-se à escola do campo, tive a oportunidade de presenciar na prática essa realidade, atuando em uma pequena instituição escolar desta modalidade de ensino no município de Nova Laranjeiras - Paraná. No ano de 2012, vivenciei esta organização, desde o lanche servido aos educandos às atividades cotidianas das salas de aula. Os alunos percorriam longos trajetos a pé ou de ônibus, às vezes passavam mal no caminho devido ao calor e ao desconforto proporcionado pelos lugares acidentados de difícil acesso pelos quais passavam. Os professores precisavam de carona, e por meio de diversos veículos chegavam à escola, situação que gerava instabilidade e insegurança aos profissionais. Devido a estes problemas, alguns estudantes saíam do meio rural juntamente com seus familiares indo para os centros urbanos, ocorrendo desta maneira a diminuição dos alunos na escola. Essas situações marcaram fortemente minha permanência na área da Educação do Campo.

Depois de estudar o Magistério - Formação de Docentes, me tornei educadora do Ensino Fundamental. Logo, ingressei na Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo, Ciências Naturais, Matemática e Ciências Agrárias estudando a diversidade em uma compreensão mais aprofundada, especialmente sobre as populações do campo. Por vez, esse assunto me direcionou ao objeto de estudo, chamado de Proposta Multianos: Proposta para as escolas do campo de pequeno porte, que foi apresentada a estas instituições educacionais pela Secretaria de Estado e Educação do Paraná (SEED-PR), a qual afirma ter finalidade de frear tais fechamentos.

Nas vivências, ainda durante o curso de graduação, percebi que são diversos os fatores que proporcionam essa significativa diminuição de alunos e o conseqüente fechamento das escolas do campo. Os estudantes acabam desanimando da vida escolar devido à estrutura precária dos estabelecimentos de ensino, às dificuldades na aprendizagem que se apresentam em conjunto com a realidade do trabalho no campo. De acordo com a DCEC (2006), soma-se a isto, a falta de políticas públicas para a Educação do Campo, a desvalorização do educando em que a sua cultura e especificidades raramente são levadas em conta na construção pedagógica. Situação em que quase não ocorre a criação de materiais didáticos e formação própria para os profissionais. Tais práticas distanciam seus sujeitos de sua riqueza cultural deixando-os à mercê das cidades. Diante de uma lógica capitalista que impõe a educação

urbana como ideal, e a Educação do Campo fica descaracterizada e esquecida (PARANÁ, 2006).

Hage (2014), a partir dos Estudos de GEPERUAZ², faz levantamento de uma grande problemática, aponta que as escolas que mais estão sofrendo fechamentos são as multisseriadas do campo, as quais são caracterizadas por conter um único professor que leciona a educandos de variados níveis e idades. Este ensino se dá em meio às precariedades das estruturas e falta de políticas educacionais que fortaleçam esse ensino. O autor também dá um importante alerta: “Há necessidade de intervenção urgente e substancial nas condições objetivas e subjetivas de existência dessas escolas” (HAGE, 2014, p.1174). Nesse sentido, a Proposta Multianos pode ser uma medida viável que contribuirá com o fortalecimento do ensino no campo?

Para iniciar uma intensa reflexão sobre este questionamento, Mendes (2009), em seu capítulo intitulado “Sujeitos das Escolas do Campo,” realiza uma pesquisa com questionamentos voltados a vários professores que atuam em áreas rurais do Estado do Paraná. Com o objetivo de descobrir quem são esses sujeitos que são desassistidos de políticas públicas educacionais e têm pouquíssimo acesso às tecnologias de informação e comunicação. Na ocasião, educadores do campo, verdadeiros porta-vozes desses ilustres personagens esquecidos por muitos, responderam que gostam de trabalhar com a realidade do campo, pois os estudantes são comprometidos com o processo de ensino/aprendizagem, educados, participativos, companheiros e uma infinidade de outros adjetivos serviram-se os mestres para caracterizar quem são esses cidadãos.

No que concerne à participação e acompanhamento dos familiares nos processos educacionais que envolvem seus filhos, em Mendes (2009), constata-se que os pais que residem no campo, são muito mais participativos e comprometidos em relação aos que habitam nas áreas urbanas, isso é um fator relevante que implica nos resultados que promovem o desenvolvimento de cada educando. Diante de tantas evidências expostas por esta autora, percebe-se as grandes injustiças das políticas de desenvolvimento em relação às extensões territoriais rurais, em que brilhantes

² “GEPERUAZ é o Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo na Amazônia” (HAGE, 2014, p. 1165).

sujeitos possuem seu brilho ofuscado pelo esquecimento das autoridades governamentais e educacionais competentes.

Em busca de uma contrapartida a essa situação pela qual as escolas do campo estão enfrentando, desde a precarização aos fechamentos, a SEED-PR traz a Proposta Multianos como medida para que as pequenas instituições escolares possam continuar existindo. Ela surge como uma possibilidade para que a escola permaneça na comunidade do campo, levando-se em conta o pequeno número de alunos matriculados. Essa Proposta, segundo a Secretaria de Estado da Educação do Paraná, possui uma intenção que vai além de impedir os fechamentos, que é o de fortalecer o ensino nas áreas rurais.

O Objetivo geral desta pesquisa é apresentar o que a Proposta Multianos (SEED, 2019) propõe para as escolas do campo. A partir disso, traz como objetivos específicos: conhecer as principais legislações que fundamentam a Proposta Multianos; identificar os elementos caracterizados na implementação da Proposta Multianos nas pequenas escolas do campo em relação ao arcabouço construído historicamente pela Educação do Campo e seus sujeitos.

Justifica-se tal pesquisa visando a compreensão da Proposta Multianos, que foi apresentada pela SEED-PR para as escolas do campo. Observa-se que ela propõe encaminhamentos futuros para analisar a realidade das escolas multisseriadas e averiguar o andamento da proposta no campo. Sinaliza para seus aspectos organizacionais e culturais, possibilitando formas de adequar esse ensino em uma reorganização às escolas que correm o risco de fechar as portas devido ao pequeno número de alunos. Ela aborda uma dinâmica de manutenção da escola do campo, e tem por finalidade evitar os fechamentos das estruturas escolares com poucos alunos matriculados (SEED, 2019).

No tocante ao que Caldart (2012) traz sobre a importância da participação dos movimentos nas políticas de Educação do Campo, e levando em conta a sua abordagem e os enfrentamentos pela qual a Educação do Campo vem passando, é crucial que a Proposta Multianos seja analisada pelo coletivo dos movimentos sociais e comunidade escolar. É essencial frisar que se trata de uma reorganização que irá interferir no modo de organizar-se da sociedade estudantil que vive no campo. Enquanto educadora, acredito que esta pesquisa irá acrescentar importantes

conhecimentos e reflexões acerca dos debates sobre o futuro das escolas do campo, gerando indagações aos sujeitos envolvidos com esta causa.

Esse trabalho trata-se de uma pesquisa qualitativa, prioritariamente bibliográfica de análise da Proposta Multianos (SEED-PR), está embasada em diversas literaturas e legislações que colaboraram para o seu andamento. O estudo será conduzido pela pesquisa qualitativa de Minayo (2012). Traz em sua abordagem que a vivência é resultado da reflexão e experiências vividas, sendo comum tudo aquilo que se vivencia no decorrer da vida, em conjunto com a ação que nos faz poder transformar a realidade.

A pesquisa bibliográfica será fundamentada em algumas legislações estudadas, tais como: a Lei nº 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional); Resolução CNE/SEB nº 01/2002 que instituiu as Diretrizes Operacionais de Educação do Campo; Parecer normativo CEE/CEB nº 1011/10 que trata da Educação Básica do Campo; Diretrizes Curriculares da Educação do Campo (2006); a Proposta Multianos – SEED/PR (2019); Parecer CEE-CEIF nº 96/21 de 29/01/21, aprovado em 16/03/21, que autoriza as turmas Multianos nas escolas estaduais de pequeno porte. Além dessas legislações, traz um diálogo de autores que se dedicam à temática Educação do Campo. Entre eles estão: Caldart (2012), Molina e Fernandes (2004), Molina e Sá (2011), Winchuar (2020), Minayo (2012), e Mendes (2009).

Levando-se em conta essa gama de documentos de estudo, Mandela menciona: “A educação é a arma mais poderosa que você pode usar para mudar o mundo” (MANDELA, 2003). Por conseguinte, a Proposta Multianos é apresentada demonstrando uma reorganização diferenciada, a qual visa manter as pequenas escolas do campo abertas no local de vida das comunidades (SEED, 2019).

Nesse capítulo, haverá uma sessão a respeito das escolas multisseriadas. Logo depois, terá o segundo capítulo o qual aborda a conceitualização da Proposta Multianos e a estruturação dela a partir de algumas legislações educacionais. No terceiro capítulo, serão abordados os fechamentos das escolas do campo do Estado do Paraná. No encerramento da pesquisa serão apresentadas as considerações finais do trabalho com base nos autores estudados.

1.1 AS ESCOLAS MULTISSERIADAS

Em Caldart (2012), é importante a percepção de que o homem do campo possui seu jeito peculiar de relacionar-se com a terra. Sendo assim define Educação do Campo como: “vida humana misturada com terra, com soberana produção de alimentos saudáveis, com relações de respeito à natureza, de não exploração entre gerações, entre homens e mulheres.” (Caldart, 2012, p.265) Como a enxada é instrumento de trabalho, o conhecimento é uma arma contra a alienação dos sujeitos do campo, envolvendo-os em um desenvolvimento omnilateral³ de educação.

O conceito de Educação do Campo é amplo, o que se pode afirmar, é que essa modalidade de ensino teve lentas transformações em sua história. Uma delas foi a mudança de nomenclatura, de Educação Rural à Educação Básica do Campo. No Seminário Nacional de Brasília, que ocorreu entre 26 a 29 de novembro de 2002, a Educação do Campo é reafirmada na Conferência Nacional de 2004. Percebe-se, que com o passar dos anos, esta modalidade educacional quase não tem recebido incentivos e notoriedade por parte das autoridades competentes. Nesta lógica, frente à necessidade de se continuar fornecendo o ensino aos estudantes do campo, o Estado foi sempre propondo ao campo uma educação sem privilégios. Constata-se que não há um planejamento específico que venha englobar o seu conjunto de especificidades, o qual é composto pelos anseios, expectativas, cultura, vida social e organização do trabalho (CALDART, 2012).

Para um bom entendimento sobre a multissérie, é importante ter-se em mente que as escolas multisseriadas do campo se compõem por salas de aula com estudantes de diferentes idades e graus de conhecimento, o que Hage (2008) traz em seus estudos. Um único educador é responsável pelo processo de ensino. Enquanto uns alunos desempenham a tarefa, os outros de outras faixas etárias e graus de conhecimento esperam a vez. Em Hage (2014):

³ “Omnilateral é um termo que vem do latim e cuja tradução literal significa todos os lados ou dimensões”. Educação omnilateral significa, assim, a concepção de educação ou de formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico”. (MOLINA; SÁ, 2012, p. 267).

[...] De fato, se torna muito difícil desenvolver o trabalho docente de qualidade nas condições inadequadas em que se encontram as escolas rurais na atualidade, e o Censo Escolar de 2011 esclarece com mais detalhes essa situação ao indicar que das 76.229 escolas existentes no campo, 68.651 não acessam internet (90,1%), 11.413 não possuem energia elétrica (15%), 7.950 não possuem água potável (10,4%), e 11.214 são escolas localizadas em suas próprias comunidades. Essa decepcionante conjuntura possui esgoto sanitário (14,7%). Essa situação, não estimula professores e estudantes a permanecerem nessas escolas ou sentirem orgulho de estudar e lecionar mas fortalece o estigma da escolarização empobrecida e abandonada que tem sido ofertada no meio rural, que força as populações do campo a deslocarem-se para estudar na cidade, como solução para essa problemática (HAGE, 2014, p.1173).

Conforme as Diretrizes Curriculares Estaduais de Educação do Campo (DCEC, 2006), a partir da industrialização houve um grande movimento do campo para a cidade em busca de emprego e melhores condições de vida. Situação que acabou transferindo as demandas sociais para as cidades, tornando o campo quase desabitado e à mercê do esquecimento. Nas cidades, a grande concentração provocava problemas sociais alarmantes. Um fato marcante foi a concentração de terras nas mãos de grandes fazendeiros, os pequenos produtores ficavam com um pequeno pedaço de terra, gerando assim desmotivação para habitar no campo (PARANÁ, 2006).

Mediante esse contexto de desigualdades, a Educação do Campo enquanto conhecida por Educação Rural seguiu seu rumo desapercivelmente, sendo assim, excluída das políticas de desenvolvimento social. A cultura e as especificidades do campo raramente são levadas em conta em sua forma pedagógica, como materiais didáticos e formação de seus profissionais. Tais fatores propiciam e desencadeiam vários problemas como: “descaracterizar a identidade dos povos do campo, no sentido de distanciarem de seu universo cultural.” (PARANÁ, 2006, p. 28).

De acordo com Márcio José de Lima Winchuar (2020), no que tange a definição de escola do campo multisseriada, a conceitua como uma organização educacional em que diversos sujeitos de várias faixas etárias e séries estudam em uma mesma sala, com um mesmo professor, o qual ministra saberes e conhecimentos a todos. Ele também afirma que esse formato de ensino fora criado para atender às demandas de escolas de pequeno porte, tem a finalidade de tentar incluir os cidadãos que moram em regiões longínquas, dando-lhes a oportunidade de ter acesso ao conhecimento.

Winchuar (2020), ainda argumenta que as instituições que fornecem educação no formato multissérie vêm passando desde muito tempo, por um processo pelo qual as estão tornando invisíveis perante a sociedade. Tal descaso proporciona a desvalorização desta organização de ensino, em que os cidadãos do campo acabam desestimulados com a educação local e passam a sonhar com a educação idealizada dos centros urbanos. A falta de investimentos, seja em infraestrutura ou em formação profissional, contribuem em peso para essa precarização. O autor também aponta que há urgência em se pensar e analisar outros modos de se definir a escola muito além da multisseriação, superando paradigmas e comparações entre escolas rurais e urbanas.

Hage (2008), a partir do Grupo de Estudos e Pesquisas do Amazonas, descreve os anseios da população que devido às precariedades referentes à má infraestrutura, à evasão escolar, ao descaso com a especificidades do currículo em que essas escolas se encontram, idealizam a educação urbana como sendo superior. Banalizam o ensino ministrado em instituições do campo, principalmente as que fornecem educação multisseriada. Esses sujeitos precisam estudar em escolas multisseriadas sem condições mínimas, como única forma e alternativa de estudar no local onde vivem, resultando assim em altos índices de analfabetismo e evasão escolar.

Esta visão sobre a escola multisseriada pode ser compreendida em outro texto do supracitado autor, relatada pela fala de Dona Sebastiana, Mãe de aluno de escola multisseriada:

“A escola multisseriada é muito difícil tanto para a professora quanto para o aluno. Imagina o peso que é para a professora ter que atender todas as séries no mesmo horário, isso a meu ver prejudica o trabalho dela e os alunos não têm a oportunidade de aprender tudo o que eles têm direito. Seria melhor como é na cidade”. (HAGE, 2008, p.4).

Ainda em Hage (2008), os educadores demonstram suas dificuldades no processo ensino-aprendizagem nas escolas multisseriadas. Os profissionais sofrem para planejar para várias idades e graus de conhecimento e sentem-se perdidos ao ter em mãos materiais completamente fora da realidade do campo, insegurança que é transmitida ao processo educativo. Também ocorre a falta de preparo dos

professores para trabalhar com a especificidade do campo, o que agrava ainda mais o quadro de qualidade educacional.

Por conseguinte, Molina e Fernandes (2004) alertam sobre a existência de um paradigma que manipula e exclui dados em seu próprio favor, que é implantado pelo capital econômico. Ele enfraquece o campo, subordina-o a si de forma manipuladora. Apresenta-se invisível e estabelece um sentimento de realidade intacta e indestrutível. As autoras sugerem ainda a quebra desses paradigmas que impedem o desenvolvimento do campo. No paradigma do rural tradicional, os pequenos agricultores entregam suas terras para os grandes produtores, em que a produção em larga escala através das tecnologias, resulta em terras desgastadas e grande aversão à vivência no campo. Nisso alertam: “deve-se criar frestas, que corroam as teorias que a fundamentam”. Esses questionamentos podem ser realidade através dos movimentos educativos do campo. (MOLINA; FERNANDES, 2004, p. 6-7).

Para Molina e Sá (2012), o sentido do ensino de qualidade no campo se concretiza no princípio Marxista de desenvolvimento omnilateral e humanizador, em que se formam os intelectuais do campo, os sujeitos são ativos e participativos

A importante contribuição da escola do campo nesse projeto social é que ela se efetiva no desafio de conceber e desenvolver uma formação contra hegemônica, projeto social que tem como liderança a classe trabalhadora. No que se refere a escola do campo, o desenvolvimento educacional dos seus estudantes encontra-se ameaçado. Pode-se perceber essa dificuldade quando Hage demonstra os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (2011), em que as escolas multisseriadas, unidocentes têm por realidade uma escola precarizada, em sua estrutura, funcionamento e aprendizagem dos estudantes. De acordo com a coordenação de Educação do Campo do Ministério da Educação e Cultura - MEC, Censo escolar 2011, “há 48.875 instituições no Brasil que atendem a partir da multissérie, representando 56,45% das escolas do campo” (INEP, 2011 *apud* HAGE, 2014, p. 1172).

Em GEPERUAZ (2004 *apud* Hage, 2008) analisado o Censo escolar de 2006, existem cerca de 50.176 escolas do campo com educação multisseriada, os professores ensinam para alunos de diferentes idades numa mesma turma, sem contar que lecionam para outras turmas de Educação infantil de forma concomitante.

Essa organização curricular tem apresentado também uma grande precariedade das estruturas escolares, comprometendo dessa forma o processo de ensino para os estudantes do campo. Pela perspectiva do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo na Amazônia:

Os estudos que vimos realizando atualmente sobre as escolas multisseriadas no Pará têm nos possibilitado visualizar inúmeros casos dramáticos relacionados à docência nessas escolas e muitos deles motivados pela pouca experiência na docência e/ou em face da instabilidade no emprego, situações essas que terminam por combinar o despreparo do professor com a perda de sua autonomia para conduzir os processos de ensino-aprendizagem (GEPERUAZ, 2004 *apud* HAGE, 2008, p.2).

Alguns motivos para tal angústia a respeito dessa educação, de acordo com a Diretriz Curricular Estadual de Educação do Campo, se revelam quando professores recém-formados são encaminhados para trabalharem no campo sem que tenham feito nenhum curso de formação para essa realidade, pressupondo que todo o processo educativo seja baseado no modo urbano de lecionar (BRASIL, 2006).

Molina e Sá (2012) acrescentam que a Educação do Campo deve ser projetada para a transformação social liderada por sua classe trabalhadora, a partir da formação integral dos sujeitos do campo.

2 O QUE É A PROPOSTA MULTIANOS

De acordo com Ritter: “O Paraná não é o único estado brasileiro que trabalha com multianos”. (RITTER, 2020, p. 03). Por exemplo no Pará o multianos pode ser também chamado de multissérie, isso se dá “às longas distâncias entre as comunidades do campo e as escolas urbanas, o que gera a necessidade de criação de pequenas escolas nas vilas e comunidades que atendem quantitativos insuficientes de alunos”. (CAETANO, 2017, p. 17 *apud* RITTER, 2020, p.3).

A Proposta Multianos ⁴ trata-se de um documento orientador que foi articulado pela SEED-PR em 2019 e aprovado em 16/03/21 pelo parecer Conselho Estadual de Educação do Paraná- Câmara de Educação Infantil e Fundamental (CEE- CEIF). Traz como justificativa que esta proposta é oriunda da necessidade de se repensar e reorganizar os espaços escolares do campo, devido aos demasiados fechamentos que vêm ocorrendo nas escolas do campo, com poucos estudantes. Também defende que o seu objetivo é evitar o fechamento dessas instituições escolares, assegurando o seu funcionamento a partir de um currículo diferenciado, com base nas especificidades dos seus sujeitos, primando por educação de qualidade. Desta forma essas estruturas de ensino com número reduzido de educandos se adequariam às novas regras sem fechar as portas (SEED, 2019). De acordo com o Parecer CEE-CEIF 96/21 (2021):

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

⁴ No momento da realização da pesquisa sobre o objeto de estudo: Proposta Multianos, compôs o trabalho a Proposta para escolas de pequeno porte que ainda não estava aprovada pelo CEE (Conselho Estadual de Educação). Em Março de 2021 foi aprovada, constando no Parecer CEE-CEIF 96/21. Para mais informações acesse:

http://www.cee.pr.gov.br/sites/cee/arquivos_restritos/files/documento/2021-03/pa_ceilf_96_21.pdf

A Respeito das legislações que fundamentam a Proposta Multianos, com base em que foi descrito em (SEED, 2019), a Constituição Federal de 1988 apresenta-se fundamental quando intitula a educação como direito de todos e dever estadual. Em soma à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996), veio referir-se de forma mais específica à Educação do Campo, tendo em vista uma educação que inclua os seus sujeitos no local que residem. Em seu artigo 28 busca revitalizar as especificidades do campo, dando autonomia para que os estabelecimentos de ensino façam adaptações que melhor atendam às necessidades camponesas, levando em conta as particularidades referentes aos conteúdos e às metodologias, adequações do calendário e a natureza do trabalho. E no parágrafo único, dá poderes à comunidade para assegurar que a escola do campo permaneça aberta, acessível e não esteja sujeita ao fechamento arbitrário.

Alguns pareceres e resoluções tiveram significativos apontamentos para a efetivação da Proposta Multianos (SEED, 2019), como é o caso da Resolução CNE-CEB nº 001 de 03 de abril de 2002, que vem contribuir com as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo, dialogando sobre a universalização do ensino. Em seu art. 7º retoma sobre a responsabilidade dos sistemas de ensino fazer flexibilizações do calendário, levando em consideração os tempos de aprendizagem dos alunos de forma igualitária. Ainda na Resolução CNE-CEB nº 002 de 28 de abril de 2008 em forma de diretrizes complementares em suas normas e princípios estabelecem que a Educação do Campo deve compactuar com as melhores possibilidades em direção a educação de qualidade.

No ano de 2006, um novo documento é articulado pelos movimentos sociais e educadores do Estado do Paraná, contemplando as especificidades da educação básica, em seus níveis e modalidades. Esse arranjo resultou na Diretriz Curricular de Educação do Campo, objetivando auxiliar educadores em sua prática educativa, ao adequar o ensino à realidade do campo. Ainda traz consigo o histórico da Educação do Campo, seus conceitos, eixos temáticos e metodologias (PARANÁ, 2006). Logo a Resolução nº 4.783/2010-GS/SEED-PR, em sintonia com Diretrizes Educacionais de Educação básica instituiu a Educação do Campo como política pública visando garantir o atendimento educacional aos diferentes sujeitos em seus níveis e modalidades.

Esta proposta educacional se respalda em vários documentos, entre eles: o Decreto presidencial nº 7.352 de 4 novembro de 2010, o qual dispõe sobre as políticas de Educação do Campo, o PRONERA (Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária), em que deve ser assegurado pelos sistemas de ensino a organização de classes com diversas idades e graus de conhecimento de uma mesma etapa de ensino. O Parecer nº 1.011/2010- CEE/PR, estabelece que Estado e municípios devem atuar na implementação de políticas públicas para a Educação do Campo priorizando o princípio de qualidade educacional. Ainda o Parecer normativo nº 01/2018- CEE/PR, valida normas para Educação do Campo e Normas Complementares sobre os fechamentos das escolas do campo, defendendo a consideração de diversificados portes⁵ de escolas, num projeto educacional com estratégias de organização que equacione o pequeno número de estudantes. Também o uso das várias possibilidades de organização educacional como tempo e espaço da escola do campo. (PARANÁ, 2018).

⁵ Será considerada uma Escola de Pequeno Porte, a instituição de ensino que tiver matriculado até 35 alunos no sistema SERE (Sistema Estadual de Registro Escolar), conforme o documento (CEE/CEIF/PR, p. 4, 2021).

2.1 A ESTRUTURA DA PROPOSTA MULTIANOS NA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL

Pensando-se nos problemas-desafios que a Educação do Campo apresenta com a atual estrutura organizacional do Estado, que inviabiliza o ensino resultando em fechamentos de escolas do campo de pequeno porte, a SEED-PR, mediante legislação específica busca medidas para amenizá-los, propondo deste modo, outras alternativas para superá-los. Nesta perspectiva de garantias organizacionais, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) propõe:

Art 23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular 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 da aprendizagem o recomendar (BRASIL, 1996).

Vale destacar que em tempos anteriores a escola do campo era extinta com o pequeno número de estudantes matriculados, resultando cada vez mais em fechamentos sucessivos. Com a proposta construída através de diferentes legislações da Educação do Campo, a SEED-PR considera que a escola pode manter-se aberta, visando uma educação emancipatória e inclusiva para esses povos. Por meio do Parecer CEE-CEIF nº 96/21 (2021) aprovado em março, destaca que “a Proposta Multianos não é um experimento Pedagógico, é uma reorganização de turmas.” (PARANÁ, 2021, p. 2).

A introdução da Proposta apresentada informa as principais legislações que originaram a Proposta Multianos, desde a Constituição Federal de 1988 ao Parecer Normativo 01/2018 CEE-PR, o qual trata da autonomia das instituições para fazer as organizações de acordo com as necessidades de espaço e de tempo, em conformidade com o porte da escola. Propõe em sua justificativa, pensar de diferentes formas as práticas pedagógicas do campo já existentes, sendo um meio de estudar novas possibilidades educacionais. (PARANÁ, 2006, p.40 apud PARANÁ, 2019).

Conforme descrito no documento chamado de Proposta Multiano elaborada pela SEED-PR (2019):

Esta proposta tem como objetivo principal evitar a cessação de escolas do campo de pequeno porte a partir da elaboração de uma estrutura curricular que possibilite a essas escolas permanecerem em funcionamento, atendendo às especificidades das comunidades em que se inserem, com uma proposta pedagógica diferenciada sem, entretanto, deixar de primar pela qualidade da educação ofertada (PARANÁ, 2019, s.p).

Apresenta as mesmas concepções que constam nas Diretrizes Curriculares da Educação do Campo (2006):

Concepção de mundo: O ser humano é sujeito da história, é o mundo, faz o mundo, faz a cultura. O homem do campo possui um jeito peculiar de ser [...].
 Concepção de escola: Espaço de apropriação de conhecimentos científicos construídos pela humanidade ao longo de nossa história [...]. Nas escolas do campo, os aspectos da realidade devem ser os pontos de partida do processo pedagógico, nunca seu ponto e chegada;
 Concepção de conteúdos e metodologias de ensino: Os conteúdos escolares devem ser selecionados a partir do significado que possuem para determinada comunidade escolar e as estratégias metodológicas devem ser dialógicas e indagativas, nas quais os alunos se tornem protagonistas de seu aprendizado;
 Concepção de avaliação: A avaliação é processual e por esse motivo, deve ser contínua, intrinsecamente relacionada aos objetivos propostos (PARANÁ, 2006).

A Proposta Multianos propõe além dos conhecimentos como leitura, escrita e cálculo, o trabalho com todos os seguimentos da vida do homem do campo. Os conhecimentos não são fragmentados, eles se integram e se completam em vários níveis. Sendo assim, o educando do campo deve ser o sujeito central na aprendizagem e todas as suas relações de existência devem ser consideradas.

Conforme a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), o nosso país é repleto de desigualdades culturais e sociais, nesse quesito, os sistemas educacionais têm como dever elaborar currículos, e as instituições de ensino necessitam produzir propostas pedagógicas que englobem os anseios e um complexo conjunto de fatores que caracterizam a identidade de cada educando. No que tange o repertório cultural dos povos do campo, vale salientar que as diversidades devem ser consideradas, sem ficar à mercê do descaso.

No formato Multiano, a organização do tempo escolar ficará assim: quando o aluno é matriculado na escola, a fins de registro será identificado por 6º, 7º, 8º, 9º ano, porém para fins de estudos, serão salas com 6º e 7º anos e 8º e 9º anos. Nada

impedindo de ser uma turma com grupos com 6º,7º e 9º anos ou 6, 8º e 9º na inexistência de um deles. De acordo com a SEED-PR (2019):

Nessa dinâmica, os conteúdos não são divididos em anos/séries, mas trabalhados, em todas as disciplinas, de acordo os temas propostos para os “Desafios Curriculares” elaborados pelas escolas, a partir dos Eixos Temáticos e da Compreensão da Realidade da comunidade escolar, e constarão de seu Projeto Político Pedagógico (PARANÁ, 2019).

A proposta (SEED-PR) traz o ano letivo dividido em 3 trimestres. Cada ano do multiano tem um número de desafios curriculares a serem cumpridos. Assim, os alunos matriculados nos 6º anos, do ensino fundamental, terão de cursar 12 desafios curriculares. Os alunos matriculados nos 7º anos, terão de cursar 9 desafios curriculares. Já os alunos matriculados nos 8º anos, cursarão 6 desafios curriculares, e os alunos matriculados nos 9º anos deverão cumprir no total 3 desafios curriculares.

Na Proposta Multianos, existe uma estrutura organizacional que flui além da seriação e organização de conteúdos hierarquicamente dispostos, desse modo permite conexões de entrada e saída entre a escola e realidade do aluno, possibilitando uma interação e socialização de saberes entre dois planos: vertical e horizontal (SEED, 2019). Na movimentação para dentro (plano vertical) é identificado os conteúdos, conceitos, objetivos de ensino, com vistas ao desenvolvimento cognitivo-afetivo do estudante. Na seleção de conteúdos prioriza as vivências, bem como repetições, avanços e revisões de conteúdo. No plano horizontal (movimentação para fora da escola), ocorre a identificação dos conteúdos que dão particularidade ao plano vertical. Este conhecimento está interligado aos entornos desta escola (GHEDINI; BERTÉ, 2018, p. 24 *apud* SEED, 2019).

A prática pedagógica se dá pela definição dos desafios curriculares, situação-problemas, que são problemas criados de forma desafiadora para que o aluno resolva (SEED, 2019). Os educandos criam soluções reais quando as enfrentam e são organizadas pelo conjunto de educadores, por meio das trilhas de aprendizagem. Nessa dinâmica, os alunos resolverão as situações problemas por meio de variados materiais de consulta, livros, sites, entre outros que tiverem disponíveis. Formam-se equipes diferentes, que em pares distintos, trocam conhecimentos entre si: 6º e 7º, 8º e 9º (SEED, 2019). As trilhas de aprendizagens são preparadas de acordo com os eixos temáticos.

Os eixos temáticos apresentados nas Diretrizes Curriculares de Educação do Campo também fazem parte da proposta. São eles segundo SEED-PR (2019):

- Trabalho: Divisão Social e Territorial;
- Cultura e Identidade;
- Interdependência campo-cidade: questão agrária e desenvolvimento sustentável;
- Organização política, movimentos sociais e cidadania. (PARANÁ, 2019, s.p).

O educando dará indicações de suas aprendizagens a partir das suas vivências e conhecimentos prévios ao educador, em uma percepção de como adaptar os conteúdos que serão trabalhados a partir de desafios curriculares (PARANÁ, 2019). Vale mencionar que o estudante é ativo e faz ligação entre o que já sabe e o novo. Suas experiências não são individuais e sim coletivas com aprendizagens enriquecedoras. Neste sentido, as aulas devem ser preparadas de forma que o educando converse e investigue a partir das metodologias aplicadas.

Em sua forma pedagógica, deve atentar-se à prática compartilhada ou em grupo, sempre buscando trabalhos que envolvam a cooperação no construir do conhecimento. As variadas interações são muito valorizadas, com o intuito de proporcionar o enriquecimento do conhecimento, valendo-se de duplas diferentes na resolução dos desafios. Além de que, nestes desafios devem constar conteúdos que despertem o interesse dos alunos, mediante uma investigação prévia de sua realidade e suas necessidades de aprendizagem. Nesse sentido, vale frisar o papel intenso que o educando possui com o conhecimento, quando ele relaciona o que já sabe com o novo saber e a partir das interações torna- o mais fecundo (PARANÁ, 2019). De acordo com a Diretriz Curricular Estadual (2018):

Nesse sentido, a escola em face às exigências da contemporaneidade precisa se reconfigurar, criar processos voltados à formação de sujeitos críticos, criativos, participativos, visando à inserção social, política e cultural, organizando os tempos e espaços da escola na busca de promover a participação efetiva dos estudantes nas atividades desenvolvidas, considerando suas singularidades e ampliando suas experiências (PARANÁ, 2018, p.26).

Mas para que essa interação que envolve a junção de estudantes de diversas idades e níveis de conhecimento possa se efetivar, é necessário que ocorra

formações docentes a respeito do tema interdisciplinaridade. Deste modo, os desafios curriculares devem ser pensados de forma interdisciplinar, ou seja, a partir de medidas que envolvam diálogo e investigação do conhecimento de mundo dos alunos, em que os educadores das diversas áreas dialogam formando trilhas de aprendizagem a partir dos temas principais, chegando a um objetivo uníssono entre disciplinas e conhecimentos de forma coletiva e interdisciplinar. Vale destacar também a forma de organização do planejamento dos professores de acordo com Ghedini e Berté:

Plano Vertical (movimento “para dentro”) → disciplinas, conteúdos, conceitos e objetivos; Plano Horizontal (movimento “para fora”) → compreensão da realidade; encaminhamento metodológico, atividade de encontro das disciplinas, avaliação. (GHEDINI; BERTÉ, 2018, p.24 *apud* PARANÁ, 2019, s.p).

Nesta perspectiva, a forma interdisciplinar pode superar o trabalho pedagógico fragmentado. Nesta concepção, para que a prática docente possa ter interdisciplinaridade deve haver o diálogo entre as formas de conhecimento, a produção de saberes conjunta e não somente reprodução deste. Utilizar como suporte para o conhecimento os alicerces de conhecimento de mundo dos alunos, a fim de que possam “aprender a pesquisar fazendo a pesquisa, é próprio de uma educação interdisciplinar” (FAZENDA, 1994, p.84-88 *apud* PARANÁ, 2006, p. 47).

A matriz curricular precisa ser baseada no repertório cultural e social dos estudantes. Desta maneira, serve de orientação para que o trabalho pedagógico tenha sentido e propicie a construção de materiais para aulas práticas e formação de professores. Se trata da mesma matriz destinada a todas as escolas do campo no geral, seu diferencial está na carga horária das disciplinas.

Para melhor explicitar sobre a organização curricular da SEED-PR (2019):

Para esta proposta, a organização curricular compreende a composição dos objetos de conhecimento, objetivos de aprendizagem e os conteúdos essenciais apresentados no Referencial Curricular do Paraná em Ação, a qual deverá ser enriquecida com conteúdos regionais, contextualizados, articulados aos eixos temáticos já apresentados (PARANÁ, 2019, s.p).

Na avaliação, necessita-se levar em conta os aspectos inerentes as aprendizagens, respeitando a diversidade, o tempo de aprendizado, que se configura

pelo olhar analítico do professor, o qual analisa os instrumentos avaliativos e percebe as necessidades pedagógicas de seus educandos:

[...] A “avaliação de ingresso”, diagnóstica, será aplicada, no início do ano letivo, no momento da entrada, no primeiro ano de implantação das propostas para todos os alunos. Nos anos seguintes, apenas para alunos de 6º ano. Sua finalidade é a de levantar dados sobre os conhecimentos dos alunos. Portanto, seu caráter é diagnóstico, e seus resultados subsidiarão o planejamento das ações pedagógicas dos professores (PARANÁ, 2019, s.p).

Também, conforme a Proposta Multianos, ocorrerá avaliações que servirão para ver se o educando tem condições de passar para outra fase da aprendizagem, se chamará avaliação de saída e será aplicada em cada trimestre no decorrer do ano letivo. Busca constatar o que cada educando aprendeu durante o ano. Os critérios avaliativos apresentados na proposta são: entendimento por parte dos educandos sobre o que e de qual forma serão avaliados, além de serem informados de seus pontos positivos e negativos nas avaliações, tanto individual ou em equipe. Os alunos com rendimento insuficiente têm direitos à retomada de conteúdos e a refazer as avaliações. Se não alcançada a média 6,0 depois das tentativas de recuperação o educando é retido no mesmo ano. No caso de nota acima de 6,0 é promovido ao ano subsequente. (PARANÁ, 2019)

Ao se fazer a leitura atenta da Proposta Multianos, percebe-se que embora os estudantes com faixas etárias e anos estejam aprendendo juntos em uma mesma sala difere da organização multissérie, essas duas organizações são distintas em seu processo ensino/aprendizagem. De acordo com Winchuar (2020) na classe multisseriada o educador ensina diversos conteúdos aos alunos, de acordo com a idade e seriação de cada estudante. Já no formato Multianos, de acordo com as orientações da Secretaria do Estado de Educação é aplicado os mesmos conteúdos a todos obedecendo uma continuidade de conhecimentos, partindo-se dos mais simples aos mais complexos para os dois anos unidos.

3 OS FECHAMENTOS DAS ESCOLAS DO CAMPO NO ESTADO DO PARANÁ

Conforme (Molina e Sá, 2011), a escola é o objeto central da Educação do Campo pelo valor que tem na vida dos trabalhadores. Como mediação fundamental, na apropriação e produção do conhecimento que lhes é necessário, e também pelas relações sociais perversas que a ausência da escola no campo reflete aos habitantes do campo. Nesse caso é perceptível a sua importância, e que seja acessível para o povo camponês, pois se torna âncora e instrumento de transformação. Nessa linha de análise, a proposta Multianos surge como um meio de evitar que as escolas sejam devastadas pela corrente contínua de fechamentos.⁶

Em observância ao Parecer nº 01/2018, que normatiza sobre a Educação do Campo e em normas complementares dispõe a respeito dos fechamentos dessas instituições de ensino, declara que a condição para fechar escola devido poucas pessoas residirem no campo não é verdadeira, haja visto um número expressivo de populações residentes no campo do Paraná, cerca de 1,5 milhão de pessoas residentes nesse espaço. Nesta perspectiva, o poder público deve promover formas diferentes de gestão escolar, levando em conta a infraestrutura e políticas públicas necessárias a equacionar com o pequeno número de alunos (SEED, 2019).

Diante dos problemas encontrados na educação multisseriada, exigindo medidas urgentes por parte das políticas públicas e investimentos, é preciso formas e medidas que assegurem o não fechamento das escolas do campo como forma de preservar a qualidade de vida dos camponeses. De acordo com DCEC (2006):

Nesse aspecto a escola no campo, deve realizar uma interpretação da realidade que considere as relações mediadas pelo trabalho do campo, como promoção cultural e material de existência humana. A partir dessa perspectiva, deve construir conhecimentos que promovam novas relações de trabalho e de vida para os povos no e do campo. (PARANÁ, 2006, p. 32).

⁶ Foi relatado na Câmara da Educação Infantil e Ensino Fundamental e Câmara do Ensino Médio e da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, o Parecer CEE/Bicameral nº 12/2021, de 24 de fevereiro de 2021, que tratou sobre as denúncias referentes ao fechamento de turmas, períodos diurno e noturno, nas escolas do campo e implantação da organização de turmas Multianos.

A DCEC (2006) pondera como uma prática interessante a ser executada a educação que se almeja é a escuta dos sujeitos do campo: estudantes, professores e comunidade, buscando o entendimento de suas dificuldades, seus anseios e críticas. Fazendo assim um coletivo de perguntas e respostas e formulação das propostas políticas e pedagógicas do campo, a fim de compreender esses aspectos de forma mais aprofundada. É a partir dos saberes das múltiplas experiências que se revelam as condições existenciais que se encontram as populações do campo, em qual realidade educacional estão dispostos e como interferir em vista de melhorar essa educação.

Para normatizar o processo de fechamento foi sancionada a Lei nº 12.960 de 27 de março de 2014, a qual altera a LDB nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 com a finalidade de constar a exigência de manifestação de órgão normativo do ensino para o fechamento de escolas localizadas na extensão rural, em áreas indígenas, e em quilombos.

Art. 28. O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar. (BRASIL, 2014).

Molina (2015), denuncia com dados o quão cruéis são os fechamentos das escolas do campo que estão ocorrendo: “Foram fechadas, de acordo com dados do próprio Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP (2014), mais de 37 mil escolas rurais nos últimos dez anos (de 102 mil, em 2002 para 65 mil em 2015)” (MOLINA, 2015, p. 386). Ainda salienta que o agronegócio é um grande vilão das escolas do campo, porque ele faz exploração em massa do trabalhador do campo que fica com poucas perspectivas, sendo seu trabalho explorado pelo capital. Sem direitos a: descanso, tempo para se manifestar, salário digno e condições para estudar. Essa situação agrada muito os grandes produtores rurais, sendo que a mão de obra que oferecem não é necessário estudo para executar as tarefas. Deste modo, muitos camponeses saem do campo por falta de incentivos enquanto está habitando nele. Esse esvaziamento do campo propicia o conseqüente fechamento das escolas rurais.

Para que haja a compreensão dessa tríade estruturante: campo – educação – política pública, Molina (2015) defende que os sujeitos precisam passar por um processo de politização, para que possam entender as artimanhas do monopólio e o massacre dos fechamentos. No Estado do Paraná, segundo dados do INEP apud REICHENBACK, 2019, p. 182) desde 1998 a 2017, foram fechadas 4.083 escolas do campo e a autora destaca a continuidade dos fechamentos que são bastante impactantes.

Pereira (2017) também faz menção à opressão do agronegócio, o qual conta com inferências governamentais, que estabelecem os fechamentos das escolas, propondo a nucleação dos estabelecimentos educacionais rurais, defendendo interesses vinculados ao monopólio do capital agrário. Nesse processo, com a desculpa de economizar no orçamento gasto com salários de educadores, os alunos são transportados de ônibus, percorrendo longos trajetos, que os fatigam e os desmotivam a estudar, sendo esse um dos motivos que proporciona a evasão escolar. Para ele, “[...] fechar uma escola é simbólico. Ao fechar uma escola você está dizendo: só um pode viver. Quando se fecha uma escola só a soja pode viver, só a cana pode viver (GREIN, 2015 *apud* PEREIRA, 2017 p. 85).

Em meio a essa luta de classes, Pereira (2017), salienta que os movimentos sociais têm exercido papel fundamental para a politização dos povos do campo. Destaca um belo trabalho de conscientização em que o MST lançou uma campanha denominada, “Fechar escolas é crime” em que as pessoas são conscientizadas sobre a importância de as escolas do campo continuarem com as portas abertas.

Em 2019 foi lançado o segundo Boletim de Articulação Paranaense de Educação do Campo, onde retoma o Parecer CEE/2018 que tratou sobre as denúncias a respeito dos fechamentos das escolas do campo. Como a importância do trabalho pedagógico com a especificidades desses povos.

As Redes Estadual e Municipais de Ensino devem se articular em um trabalho que tenha o propósito de estudar a oferta educacional da educação básica para as comunidades rurais; assegurar a integração das redes de ensino, preservando a necessária e adequada continuidade das etapas desse nível, evitando, nos termos da legislação em vigor, deslocar alunos para a cidade; e que culmine na reorganização da oferta com base no estudo realizado. A adoção de uma estratégia como esta poderá apresentar soluções, caso a caso, para o funcionamento das instituições de ensino existentes no meio rural (PARANÁ, 2018, p. 15).

Segundo o Boletim existem várias possibilidades contra o fechamento dessas estruturas através da integração do coletivo. Ações que se concretizam através do envolvimento dos pais na composição da APMF (Associação de Pais e Mestres e Funcionários), também conselho escolar, a participação dos estudantes nas apresentações de projetos para a comunidade, recreios pedagógicos, interações com projetos de horta escolar, feiras e trocas de sementes incluindo a todos. Ainda destaca as articulações com os NRES (Núcleos Regionais de Educação), instituições de ensino básico e superiores para que ocorra a efetivação de formação de professores com base na realidade campesina.

No ano de 2019 foi articulada uma Minuta: Escola é vida na comunidade (Proposta das Escolas Públicas do Campo para o não-fechamento), foi elaborada em colaboração com Universidades e escolas públicas da região Sul do Paraná, entre elas a Unioeste (Francisco Beltrão e Cascavel) e Universidade Federal da Fronteira Sul (Campus Laranjeiras do Sul). Estas instituições trouxeram as propostas das escolas públicas para o não fechamento das Escolas do Campo, sendo abordado num coletivo a construção dos eixos e organização de tempo e espaço, visando a qualidade de ensino nas escolas do campo conforme GT do ENEPUC⁷ (GT do ENEPUC, 2019).

Destaca-se que no NRE de Francisco Beltrão são 20 municípios com um total de 45 escolas Estaduais do Campo com 2.130 estudantes, um número bastante significativo que precisa ser destacado. Neste município foram criados Cadernos Escola da Pública do Campo, os quais contêm Planejamento Coletivo Interdisciplinar e Instrumental Metodológico. Trata-se da produção de referências com as escolas públicas do campo do Sudoeste do Paraná (GHEDINI; BERTÉ, 2018).

Em 2020 no Estado do Paraná, há 72 escolas estaduais do campo Multianos, organizadas de acordo com a Matriz 4030: Matriz Curricular por componentes curriculares multiano. No NRE de Francisco Beltrão-PR são no total 14 escolas até 35 alunos, no NRE de Laranjeiras do Sul são 5 escolas nessa modalidade (PARANÁ, 2021). Pensando-se que a reorganização Multianos já está sendo posta em prática, estão sendo programadas algumas formações conforme Parecer CEE/CEIF nº 96/21,

⁷ GT do ENEPUC: É o Grupo de Trabalho sobre o Encontro Nacional das Escolas Públicas do Campo.

Está em elaboração e desenvolvimento a formação continuada para os profissionais da educação que atuarão nas escolas de organização multianos, por meio da 4.^a Edição do Programa Federal “Escola da Terra” no Paraná 2021, em parceria com o Ministério da Educação e Cultura - MEC, Secretaria de Estado de Educação e Esportes - SEED, Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS, Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná UNICENTRO, Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE e Universidade Federal do Paraná - UFPR Litoral (PARANÁ, 2021, p.19-20).

Esse mesmo documento ainda destaca que nas três primeiras formações foram atendidas apenas as Escolas do Campo que possuem a oferta dos anos iniciais ensino fundamental. Para o ano de 2021, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) disponibilizou o atendimento a demanda do Estado do Paraná no que tange as instituições educacionais estaduais localizadas no campo como Multianos e multissérie. Neste sentido os profissionais que atuam serão contemplados, juntamente com os técnicos pedagógicos dos núcleos de educação que são responsáveis por escolas do campo.

O supracitado documento também ressalva que o início das formações está previsto para o mês de março, porém realmente quando se dará e de que formato depende muito da situação em que passamos atualmente, sendo que cada evento que depende de aglomerações de pessoas está sendo analisado pelos órgãos competentes na tentativa de conter o avanço da pandemia do COVID-19.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS:

A luta pela Educação do Campo muitas vezes esbarra nos limites impostos por diversos fatores, dentre eles estão: as dificuldades com infraestrutura e formação docente nas escolas do campo, a falta de comprometimento das autoridades públicas para com as especificidades desses sujeitos, a má organização dos órgãos públicos, para que possam atender ao educando do campo considerando as suas particularidades. Em meio a esse emaranhado de dificuldades, projetos inovadores ou não, vão sendo pensados a fim de tentar solucionar algumas problemáticas, como é o caso dos fechamentos das escolas de pequeno porte, situadas no campo. Conforme o Conselho Estadual de Educação, CEE-CEIF, (PARANÁ, 2021), o que está sendo proposto no momento no Estado do Paraná, é a reorganização Multianos que visa garantir educação na própria comunidade, evitando os fechamentos.

Por conseguinte, Caldart (2012) em seu capítulo sobre Educação Básica do Campo, enfatiza a importância dos movimentos sociais para as reivindicações e conquistas no âmbito educacional do campo, destaca que os enfrentamentos em busca de direitos solidificam as comunidades do campo, tornando-as assim emancipadas e capazes de defender sua cultura assim como a permanência da educação no seu local de vida. A Educação do Campo e sua nova forma de enfrentamento questiona a falta das políticas de valorização da Educação de qualidade, debates que foram sendo construídos no coletivo de suas articulações, por meio de suas reflexões.

Em seus estudos, Hage (2008) aponta as dificuldades que os sujeitos do campo têm com a educação multisseriada que lhes é ofertada como única forma de ensino. Também propõe algumas soluções para essas problemáticas: retirar as escolas multisseriadas da invisibilidade do poder público, ainda, constatação da grave causa que retira os sujeitos do campo e os conduzem para os centros urbanos, ação fortalecedora da concepção urbanocêntrica de ensino. De acordo com o autor, é preciso transgredir esta concepção, que exclui, ouvindo os sujeitos do campo, possibilitando que participem da criação de suas políticas públicas, prezando pela educação de qualidade em seu próprio local de vida.

As articulações são de suma importância para que haja um trabalho coletivo, entre todos por educação do campo de qualidade. Comunicar a sociedade sobre os fechamentos das escolas é uma alternativa que pode dar bons frutos, fortalecendo as instituições escolares do campo que correm o risco de fechar, isso se dá através das denúncias e manifestação da comunidade, por meio das articulações contra os fechamentos de escolas do Paraná, em que a sociedade é informada desses problemas silenciosos e podem atuar de forma crítica em sua defesa.

Na tese sobre as escolas multisseriadas Winchuar (2020) defende as práticas de leitura em uma escola heterogênea, repleta de diversificados sujeitos com suas marcas culturais, sociais e históricas, os quais ensinam e aprendem em uma troca de saberes e conhecimentos uns para com os outros. Afirma que a Escola do Campo perpassa o currículo, ela abrange ações emancipadoras, de criticidade, de humanização, e é por meio de um trabalho dedicado e minucioso com a leitura que isso será concretizado nos ambientes educacionais do campo.

No tocante a identidade desses sujeitos, Mendes (2009) em sua pesquisa junto a professores que atuam nas escolas do campo, demonstrou a importância das especificidades, como processo de construção de um projeto de educação dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, gestado desde a trajetória de luta de suas organizações, ou seja, desde sujeitos concretos que se movimentam dentro de determinadas condições sociais no tempo histórico.

Diante da presente pesquisa sobre a Proposta Multianos, percebe-se o quanto complexo é a gama de desafios e possibilidades frente aos trajetos que ainda devem ser desvendados para termos uma Educação do Campo, a partir de seus sujeitos, da cultura, do trabalho, das lutas sociais. É preciso comprometimento com a causa, agindo de forma crítica, respaldando-se sempre nas legislações que visam garantir os direitos das populações do campo, garantia de educação no local de vida. Sendo pensadas em suas melhores possibilidades, conforme traz o movimento histórico da Educação do Campo.

Na contextualização atual em que as pequenas escolas localizadas no campo estão sendo solapadas, o que nos cabe como educadores é ter conhecimento sobre o que ocorre na realidade, estar por dentro das perversas estratégias do monopólio capitalista o qual visa o enxugamento do campo e a detenção da riqueza em mãos de

poucos (MOLINA, 2015). As políticas públicas devem ser analisadas com muita minúcia, atentando para o máximo de detalhes e contextos possíveis, para que sejam esclarecidas e analisadas em um processo profundo de reflexões, em que a grande maioria dos sujeitos envolvidos possam participar de forma crítica das melhores escolhas.

Segundo Caldart (2012), as políticas devem ser pensadas junto às comunidades do campo, os lamentos dos porta-vozes do campo precisam ser ouvidos e seus habitantes precisam estar informados, cientes e com um repertório de informações precisas para que críticas construtivas possam ser feitas. A emancipação e politização desses sujeitos é muito mais que urgente para que seus interesses possam ser defendidos a fim de que os direitos de aprender, ensinar e compartilhar conhecimentos possam reinar, garantindo desta maneira as preciosas identidades e especificidades desses povos.

De acordo com Kolling, Cerioli, Caldart (2002), na luta pela Educação *no e do* Campo é preciso engajamento de todas as esferas públicas e sociais, visando a educação como direito de todos como assegurado pela Constituição Federal de 1988, acompanhados de reflexões, comprometimento de todos os envolvidos e experiências positivas que possam servir de base a fim de que as iniciativas possam ser postas em prática. Ao que a Diretriz Curricular (2006) traz como prática importante a escuta e experiências dos sujeitos como forma de incluir suas angústias, manifestações, interesses e forma de cultura.

Neste sentido, ainda são muitos os desafios na implementação da Proposta Multianos apresentada, os processos de lutas e resistência no campo não compõem o contexto que apenas acolhe “propostas educativas”, ele se constitui, através de suas múltiplas atividades e estrutura de direito, conhecimento, em contextos específicos; aponta-se assim, a necessidade de aprofundamento de estudos da temática explicitada, a partir de seus limites e possibilidades.

REFERÊNCIAS

BERTÉ, Rosane; BRIDI, Carlos Narciso; GHEDINI, Cecília Maria; SANTOS, Angelita Cristine dos. **O planejamento coletivo interdisciplinar nas escolas públicas do campo**: caminhos para a construção da modalidade de educação básica do campo. IV Seminário de Educação do Campo do Instituto Federal Catarinense de Abelardo Luz-SC, 2019. Disponível em: <https://www5.unioeste.br/portaunioeste/arq/files/GEFHEMP/TEXT0_7_GRUPO_6_-_7_ENCONTRO_-_Planejamento_coletivo_interdisciplinar.pdf>. Acesso em 06 mai. 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação. 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2021.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 17 abr. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 7.352, de 04 de dezembro de 2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Brasília, DF: Presidência da República, 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm>. Acesso em: 17 abr. 2021.

BRASIL. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Resolução CNE/CEB nº 1, 3 de abril de 2002. Brasília, DF: Ministério da Educação. 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>. Acesso em: 09 abr. 2021.

BRASIL. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Resolução CNE/CEB nº 1, 27 de março de 2008. Brasília, DF: Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/rceb001_08.pdf>. Acesso em: 09 abr. 2021.

BRASIL. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Resolução CNE/CEB nº 2, 28 de abril de 2008. Brasília, DF: Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf>. Acesso em: 09 abr. 2021.

BRASIL. **Diretrizes Operacionais da Educação Básica para as Escolas do Campo**. Parecer CNE/CEB nº 36/2001. Brasília, DF: Ministério da Educação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/EducCampo01.pdf>>. Acesso em: 09 abr. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Sinopse Estatística da Educação Básica**. Brasília. Disponível em: <<http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em: 09 mar. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/civil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 09 abr. 2021.

BRASIL. **Lei n. 12.960, de 27 de março de 2014**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L12960.htm>. Acesso em: 17 abr. 2021.

BOLETIM DA ARTICULAÇÃO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO DO CAMPO. Paraná, <<https://sites.unicentro.br/wp/educacaodocampo/files/2019/05/BOLETIM-Articula%C3%A7%C3%A3o-Paranaense-por-Uma-Educa%C3%A7%C3%A3o-do-Campo-edicao2.pdf>> Acesso em: 10 de Mai. 2021.

CAETANO, Vivianne Nunes da Silva. **Educação do campo no Pará e a realidade das classes multisseriadas/multianos no Marajó**. Revista do Instituto Histórico e Geográfico do Pará (IHGP), (ISSN: 2359-0831 – on-line), Belém, v. 04, n. 01, p. 49-73, jan./jun. 2017. Disponível em: <<http://www.ihgp.net.br/revista/index.php/revista/article/view/81/0>>. Acesso em: 11 mai. 2021.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. In: **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.

FERNANDES, Bernardo Marçano, MOLINA, Mônica Castagna. O campo da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos. Azevedo de. Orgs. **Por uma Educação do Campo: Contribuições para a Construção de um Projeto de Educação do Campo**. Cad. 5. Brasília: 2004. Disponível em: <<http://www2.fct.unesp.br/nera/publicacoes/ArtigoMonicaBernardoEC5.pdf>>. Acesso em: 17 abr. 2021.

GEPERUAZ. **Movimento Paraense por uma Educação do Campo e seus impactos na Escola Pública.** Belém/PA, 2014. [Relatório de Pesquisa apresentado ao CNPq].

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej **Educação na Amazônia:** identificando singularidades e suas implicações para a construção de propostas e políticas educativas e curriculares. In: HAGE, Salomão Antônio Mufarrej (org.). Educação do campo na Amazônia: retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará. Belém: Gutemberg, 2005. p. 61-68. Disponível em: <<http://livroaberto.ufpa.br/jspui/handle/prefix/396>>. Acesso em: 09 abr. 2021.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. **A Multissérie em pauta:** para transgredir o Paradigma Seriado nas Escolas do Campo. 2008 Disponível em: <https://faced.ufba.br/sites/faced.ufba.br/files/multisserie_pauta_salomao_hage.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2021.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. **Transgressão do paradigma da (multi)seriação como referência para a construção da escola pública do campo.** Educ. Soc., Campinas, v. 35, nº 129, p. 1165-1182, out.-dez.,2014. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/es/v35n129/0101-7330-es-35-129-01165.pdf>>. Acesso em: 17 abr. 2021.

KOLLING, Edgar Jorge. CERIOLI, Paulo Ricardo, osfs. CALDART, Roseli Salete. Orgs. **A Educação Campo:** identidade e políticas públicas. Brasília, 2002. Disponível em: <<http://www.forumeja.org.br/ec/files/Vol%204%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20B%C3%A1sica%20do%20Campo.pdf>>. Acesso em: 17 abr. 2021.

II CNEC. **Por uma Política Pública de Educação do Campo.** Texto Base – da II Conferência Nacional por uma Educação do Campo. Luiziana – GO. 2004. Disponível em: <<http://www.forumeja.org.br/ec/files/Vol%204%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20B%C3%A1sica%20do%20Campo.pdf>>. Acesso em: 10 mai. 2021.

MANDELA, Nelson. **Discurso de Lançamento da Rede Mindset.** Record Group MR-S – Speeches, Nelson Mandela Foundation: 2003. Disponível em: <<http://atom.nelsonmandela.org/index.php/za-com-speeches>>. Acesso em: 17 abr. 2021.

MENDES, Marciane Maria. **A Escola Do Campo E Seu Significado:** O Ponto De Vista De Professores E Professoras Da Rede Estadual De Educação Do Paraná. Dissertação - Mestrado em Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba: 2009. Disponível em: <<https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/21851>>. Acesso em: 17 abr. 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Análise qualitativa:** teoria, passos e fidedignidade. Ciência & Saúde Coletiva [online]. 2012, vol.17, n.3, pp.621-626. ISSN

1413-8123. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-81232012000300007>>. Acesso em: 09 mar. 2021.

MOLINA, Mônica Castagna. **A Educação Do Campo e o Enfrentamento das Tendências das Atuais Políticas Públicas**. Educação em Perspectiva, Viçosa, v. 6, n. 2, p. 378-400, jul./dez. 2015. Disponível em: <<file:///C:/Users/Acer/Desktop/6809-Texto%20do%20artigo-29275-1-10-20151215.pdf>>. Acesso em: 10 mai. 2021.

MOLINA, Mônica Castagna, SÁ, Laís Mourão. (Orgs.). **Licenciaturas em Educação do Campo: registros e reflexões a partir das experiências piloto**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

PARANÁ. **Deliberação nº 01/2018**. Dispõe sobre normas complementares ao Regimento do Conselho Estadual de Educação do Paraná – CEE/PR. Disponível em: <http://www.cee.pr.gov.br/sites/cee/arquivos_restritos/files/migrados/File/pdf/Deliberacoes/2018/deliberacao_01_18.pdf>. Acesso em: 09 abr. 2021.

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares da Educação Do Campo**. Secretaria de Estado da Educação – Superintendência da Educação. Curitiba: 2006. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/diretriz_edcampo.pdf>. Acesso em: 09 abr. 2021.

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares Da Educação Do Campo**. Curitiba: 2018. Disponível em: <http://ampere.pr.gov.br/wp-content/uploads/2020/04/referencial_curricular_parana_cee.pdf>. Acesso em: 09 abr. 2021.

PARANÁ. **Parecer CEE/CEB nº 1011/10**. Conselho Estadual de Educação. Curitiba: 2010. Disponível em: <http://www.cee.pr.gov.br/sites/cee/arquivos_restritos/files/migrados/File/pdf/Pareceres2010/CEB/pa_ceb_1011_10.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2021

PARANÁ. **Parecer CEE/CEB nº 01/18**. Conselho Estadual de Educação. Curitiba: 2018. Disponível em: <http://www.cee.pr.gov.br/sites/cee/arquivos_restritos/files/migrados/File/pdf/Pareceres_2018/CP/pa_cp_normativo_01_18.pdf>. Acesso em 13 Mai. 2021.

PARANÁ. **Parecer CEE/BICAMERAL nº 12/21**. Câmara da Educação Infantil e do Ensino Fundamental Câmara do Ensino Médio e da Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Curitiba: 2021. Disponível em: <http://www.cee.pr.gov.br/sites/cee/arquivos_restritos/files/documento/2021-03/pa_bicameral_12_21.pdf>. Acesso em: 09 abr. 2021.

PARANÁ. **Parecer CEE/CEIF nº 96/21**. Curitiba: 2021. Disponível em: <http://www.cee.pr.gov.br/sites/cee/arquivos_restritos/files/documento/2021-03/pa_ceif_96_21.pdf>. Acesso em: 03 mai. 2021.

PARANÁ. Secretaria Estadual de Educação e Cultura. **Proposta para as Escolas do Campo de pequeno porte.** Curitiba: 2019, s.p
https://drive.google.com/file/d/1pWiVQ7LHCzBZ5z_08ri-UjXcGQgPI17s/view?usp=sharing Acesso em: 02 de Mai. 2021.

PARANÁ. **Referencial Curricular do Paraná: Princípios Direitos e Orientações.** Educação Infantil e Componentes Curriculares do Ensino Fundamental. 2018. Disponível em:
http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/bncc/2018/referencial_curricular_parana_cee.pdf. Acesso em: 09 abr. 2021.

PARANÁ. **Resolução n.º 4.783/2010 -GS/SEED-PR** institui a Educação do Campo como Política Pública Educacional do Paraná. Disponível em: <
<https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=69377&indice=1&totalRegistros=1> >. Último acesso em: 05 abr. 2021.

PEREIRA, Camila Casteliano. **A política de fechamento de escolas no campo na Região Metropolitana de Curitiba.** 2017. 192 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2017. Disponível em:
http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UTP_1987be5876a5ee25a17bb349726c1694>. Acesso em: 17 abr. 2021.

REICHENBACK, Vanessa, **Fechamento das escolas do Campo do Paraná, (1997 – 2017):** Violação do direito a educação. Dissertação Mestrado em Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba: 2019. Disponível em:
<https://www.prppg.ufpr.br/siga/visitante/trabalhoConclusaoWS?idpessoal=58628&idprograma=40001016001P0&anobase=2019&idtc=1513>>. Acesso em: 11 mai de 2021.

RITTER, Janete, Entraves e possibilidades, Unioeste, Francisco Beltrão, texto 4-grupo 6 Multianos. 2019. Disponível em:
https://www.unioeste.br/portal/arq/files/GEFHEMP/TEXTO_4_GRUPO_6_-_4_ENCONTRO_-_Multianos.pdf Acesso em: 12 de Mai. 2021.

UNIOESTE. **Proposta das Escolas Públicas do Campo para o não-fechamento:** “Fortalecimento das Escolas do Campo com Renucleação Intra-Campo e Rearticulação das Instituições Escolares na Modalidade Educacional do Campo”. Minuta. Francisco Beltrão, PR: 2019. Disponível em:
https://www5.unioeste.br/portallunioeste/arq/files/GEFHEMP/Minuta_Proposta_das_Escolas_Publicas_do_Campo_para_o_nao-fechamento.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2021.

WINCHUAR, Marcio José de Lima. **Práticas de leitura em Escolas Do Campo:** um estudo com professores de escolas e classes multisseriadas de Prudentópolis-PR. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Paraná. Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Curitiba, 2020. Disponível em:
<https://www.prppg.ufpr.br/siga/visitante/trabalhoConclusaoWS?idpessoal=58588&idprograma=40001016001P0&anobase=2020&idtc=1569> . Acesso em: 17 abr. 2021.