

## UMA EXPERIÊNCIA DOCENTE EM ESCOLAS LOCALIZADAS NO CAMPO: A MULTISSÉRIE EM QUESTÃO

SANTOS, Camila Casteliano Pereira dos<sup>1</sup>  
FRANCO, Fabiana Aparecida<sup>2</sup>  
PIANOVSKI, Regina Bonat<sup>3</sup>

### RESUMO

Neste artigo apresentamos um estudo sobre a prática pedagógica em classes multisseriadas. O objetivo é destacar as dificuldades encontradas pelo professor principiante, bem como o potencial inerente a este contexto. A concepção teórica que permeia esta pesquisa está ancorada na Educação do Campo, movimento nacional organizado pelos movimentos sociais, na busca de uma educação de qualidade construída pelos sujeitos do campo. Também apresentaremos uma discussão sobre a visibilidade das escolas multisseriadas presentes no contexto rural brasileiro, as quais tem sido responsáveis pela formação de um número significativo de alunos que moram no contexto rural. Com relação a prática pedagógica traremos uma experiência docente numa escola multisseriada, localizada num município da Região Metropolitana de Curitiba/Paraná/Brasil. Para fundamentar este estudo recorreremos a Souza, Molina, Munarim no que tange a Educação do Campo, Arroyo e Hage com relação às classes multisseriadas e Caldart, Arroyo (2007), Freire (1987), Hage (2014) e Souza (2010) em relação a prática pedagógica.

**Palavra-chave:** Educação do Campo - Escolas Multisseriadas - Prática Pedagógica.

### ABSTRACT

In this paper we present a study about the pedagogical practice in multisite classes. The objective is to highlight the difficulties encountered by the novice teacher, as well as the potential inherent in this context. The theoretical conception that permeates this research is anchored in Field Education, a national movement organized by social movements, in the search for a quality education built by the subjects of the field. We will also present a discussion about the visibility of multisite schools present in the Brazilian rural context, which have been responsible for the formation of a significant number of students living in the rural context. With respect to the pedagogical practice we will bring a teaching experience in a multi-series school, located in a municipality of the Metropolitan Region of Curitiba / Paraná / Brazil. In order to justify this study, we have recourse to Souza, Molina, Munarim regarding Field Education, Arroyo and Hage in relation to the multiseried classes and Caldart, Arroyo (2007), Freire (1987), Hage (2014) and Souza (2010) in relation to pedagogical practice.

**Keyword:** Field Education - Multiseriate Schools - Pedagogical Practice.

---

<sup>1</sup> Mestra em Educação, professora da rede municipal de Almirante Tamandaré e Curitiba e professora do curso de Pedagogia da UniOpet, e-mail: camicps@gmail.com.

<sup>2</sup> Mestra em Educação, Professora da rede municipal de Fazenda Rio Grande, tutora presencial da UniOpet, e-mail: fabyfranco@yahoo.com.br.

<sup>3</sup> Doutora em Educação, professora do curso de Pedagogia da Universidade Tuiuti do Paraná, e-mail: reginabonat@yahoo.com.br.

## Introdução

Este texto faz uma problematização sobre a prática pedagógica em classes multisseriadas, bem como a fragilidade na formação do professor para atuar neste contexto. Apresentamos uma experiência de uma escola localizada no campo, na Região Metropolitana de Curitiba/Paraná/Brasil. O objetivo é destacar a realidade encontrada pelo professor no início de sua carreira profissional, bem como o potencial inerente a este contexto. A orientação teórica que permeia esta pesquisa está ancorada na concepção de Educação do Campo, construída pelos movimentos sociais, na busca de articular a educação à pauta de luta por reforma agrária popular. Também apresentaremos uma discussão sobre a visibilidade das escolas multisseriadas presentes no contexto rural brasileiro, as quais tem sido responsáveis pela formação de um número significativo de alunos.

O estudo é oriundo de investigações coletivas em andamento no projeto OBEDUC aprovado pelo edital 049/2012, da CAPES (Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior). A pesquisa faz uso do instrumental de abordagem qualitativa, tendo como coleta de dados a entrevista, observação e análise documental. O principal objetivo do projeto é realizar o diagnóstico da Educação do Campo na Região Metropolitana de Curitiba e atuar na intervenção da reestruturação dos projetos político-pedagógicos, partindo dos princípios da Educação do Campo. A partir deste projeto, foi possível diagnosticar o alto índice de escolas multisseriadas presentes neste contexto, o que indica uma alternativa ao não fechamento das mesmas.

Com a conquista de visibilidade na agenda pública, a Educação do Campo - que é uma concepção em construção, mas que surge em meio à luta dos movimentos sociais de trabalhadores do campo e outras instituições ligadas a estes movimentos; vem indagando a condição precária seja no âmbito pedagógico ou estrutural, e mobilizando estratégias de denúncia e de construção de uma nova sociedade em que prepondere a efetivação do direito à educação.

Este movimento, e as entidades que os apoiam, denunciam as condições de subalternidade na qual o camponês sempre esteve exposto. Indaga o excessivo fechamento de escolas públicas localizadas no campo, a precariedade do transporte escolar e da infraestrutura das escolas, as políticas neoliberais que invadem as escolas, a entrada das empresas privadas no setor público, a fragilidade na formação de professores, seja inicial e/ou continuada, e dos recursos materiais e pedagógicos, bem como o avanço do agronegócio. São, portanto, as contradições históricas presentes no campo brasileiro.

A Região Metropolitana de Curitiba constitui-se por 29 municípios, é a “oitava região metropolitana mais populosa do Brasil, com 3.223.836 habitantes, e concentra 30.86% da população do Estado, também é a segunda maior região metropolitana do país em extensão, com 16.581,21km<sup>2</sup>”. (COMEC, 2015). Dentre os 29 municípios, 27 têm características rurais e concentram 229 escolas, sendo 191 municipais e 38 estaduais (Pianovski et al, 2015).

Ressaltamos que o contexto aqui anunciado refere-se aos municípios que não têm vínculo com estes movimentos<sup>4</sup> e vivenciam com intensidade as condições denunciadas anteriormente, e em alguns casos desconhecem a concepção cunhada por estes movimentos, desde os projetos voltados à educação ou aos projetos relacionados à reforma agrária popular; em outras palavras, não compreendem o projeto societário de campo e de país que vem sendo reivindicado desde a década de 1980. Em contrapartida, alguns municípios acessam programas governamentais voltados às áreas rurais, resultados das reivindicações dos movimentos sociais, com os quais coexistem o desenvolvimento de formações vinculadas à projetos de pesquisa de universidades, sejam públicas ou privadas, que fomentam as problematizações pedagógicas e/ou estruturais que pautam-se nos princípios da Educação do Campo.

Segundo Souza (2004), ao falar de prática pedagógica é fundamental compreendê-la como uma prática social maior, pois “envolve a dimensão educativa não apenas na esfera escolar, mas na dinâmica das relações sociais que produzem aprendizagens, que produzem o ‘educativo’ [...]”. Além disso, a autora afirma que a “prática pedagógica expressa as atividades rotineiras que são desenvolvidas no cenário escolar” que se diferenciam a partir da concepção em que se apoia, que pode ser transformadora ou bancária tal como indicado por Freire.

A concepção de educação bancária tem relação com a educação rural, principio construído a partir da esfera governamental para os povos do campo. Esta concepção está enraizada na história da educação brasileira, e se faz presente até os dias atuais nas escolas rurais. É uma concepção comprometida com os interesses multilaterais, dando centralidade ao sujeito do campo para efetivar o desenvolvimento agrário capitalista. Já a concepção transformadora de educação dialoga com os princípios da Educação do Campo e interroga a concepção anterior, pois compreende o campo como um espaço de produção da vida, além dos interesses financeiros. É uma concepção construída pelos sujeitos do campo para firmar o projeto societário comprometido com a classe trabalhadora. Segundo Souza (2015) “são duas

---

<sup>4</sup> Com exceção do município da Lapa que conta com um assentamento.

concepções que caminham paralelas e opostas, vinculadas a projetos societários de natureza político-social oposta” (p. 3-4). A autora refere-se à resistência que se faz presente a partir do movimento nacional da Educação do Campo que conquista avanços ao debate da Educação do Campo em todas as esferas sociais, para indagar e refutar a concepção da educação rural das escolas públicas localizadas no campo.

As classes multisseriadas são compostas de alunos de diferentes séries e níveis em uma mesma sala, e muitas apresentam a unidocência que se refere à situação em que um único professor é responsável pela condução e desenvolvimento do ensino, sendo também responsável por outras tarefas administrativas e também são responsáveis pela limpeza e merenda escolar.

Assim, este texto está organizado em duas partes. A primeira apresenta uma análise teórica em relação às classes multisseriadas. A segunda problematiza a prática pedagógica em uma escola multisseriada, trazendo elementos que retratam a experiência e as dificuldades encontradas por uma professora no início de sua carreira profissional, a qual não tinha formação para atuar nesta especificidade.

### **Escolas multisseriadas**

As escolas multisseriadas estão presentes no contexto rural brasileiro e representam a oportunidade de estudo de muitos sujeitos, os quais tem o direito a educação garantido pela constituição de 1988 e, o direito a estudar perto do lugar onde moram afirmado nas Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo de 2002, documento que é resultado da luta dos movimentos sociais por uma educação que atenda as especificidades dos sujeitos do campo.

Segundo o Censo Escolar de 2011, existiam 48.875 escolas multisseriadas, no Brasil, o que correspondia 56,47% das escolas localizadas no campo, número deve ter sido alterado, uma vez que há um processo de fechamento destas escolas.

Nestas classes, muitas são as dificuldades encontradas pelos professores: a solidão por desenvolver seus planejamentos sem a interação com outros profissionais e falta de apoio das secretarias municipais de educação; as condições precárias para desenvolver suas atividades pedagógicas no que tange à infraestrutura e material didático; dificuldades para organizar o trabalho pedagógico e o planejamento, pois trabalham com várias séries ao mesmo tempo; além da dificuldade para lidar com a questão da diversidade, aliada à falta de uma capacitação específica e de políticas públicas que contemple as necessidades deste contexto. Ressalta-se que há uma rotatividade de professores, em função das dificuldades acima citadas, como também da dificuldade de acesso à estas escolas.

Salomão Hage, coordenador do GEPERUAZ (Grupo de Pesquisa em Educação do Campo na Amazônia vinculado ao Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará) aponta como possibilidade de enfrentamento das dificuldades apresentadas, “a transgressão do paradigma seriado” que segundo o autor pressupõe:

Ouvir os sujeitos do campo e aprender com sua vivência e experiências; oportunizá-los o acesso à informação, ciência, tecnologias, sem hierarquizar os conhecimentos, valores, ritmos de aprendizagem; apostar numa Educação dialógica inter-multicultural que afirme as identidades e os modos próprios de vida dos sujeitos do campo, reconhecendo a heterogeneidade, conflitualidade e convivialidade; consolidar a participação, construindo as políticas e propostas educacionais com os sujeitos e não para eles, estimulando o protagonismo, empoderamento, autonomia, emancipação, controle social e a esfera pública. (Hage, 2010 p. 12,).

O que o autor defende é que as escolas multisseriadas, localizadas no campo, precisam garantir um ensino que contemple a realidade sociocultural dos sujeitos que lhes permita compreender sua realidade e ser protagonistas do próprio processo de ensino e aprendizagem.

Arroyo (2010) é outro autor que problematiza a organização seriada e que também afirma que esta lógica tem que ser superada:

Toda organização linear, sequencial, seriada dos processos de aprendizagem, de formação e desenvolvimento humano, de socialização tende a ser homogeneizadora e, conseqüentemente, segregadora, injusta. A organização seriada vem acumulando a cada ano milhões de segregados, reprovados por não seguirem o suposto processo linear, seriado, do ensino dos conhecimentos e dos processos de aprender. Isso ocorre devido ao fato de tal organização homogeneizar processos mentais e de formação tão diversos.(p.20)

Arroyo destaca que a organização seriada dos conteúdos trouxe como consequência uma visão fragmentada do conhecimento, e é necessário superar olhares reducionistas relacionados às escolas multisseriadas, pois esses impedem intervenções mais profundas.

Como afirma Hage (2014) é necessário que se reconheçam as dificuldades enfrentadas por estas escolas, para que se possa pensar na melhoria da qualidade da educação ofertada. Em nossos estudos constatamos que é justamente a presença do modelo seriado urbano de ensino nas escolas ou turmas multisseriadas que impede que os professores compreendam sua turma como um único coletivo, com suas

diferenças e peculiaridades próprias, pressionando-os para organizarem o trabalho pedagógico de forma fragmentada, levando-os a desenvolver atividades de planejamento, curricular e de avaliação isolados para cada uma das séries, de forma a atender aos requisitos necessários a sua implementação. (Hage, 2014, p. 1175).

Nas classes multisseriadas os docentes são orientados a organizar seu ensino pautado na lógica seriada, como afirma Hage é o que impacta sobre a qualidade do ensino. Esta fragmentação dos conteúdos e a padronização do tempo escolar, vão na contramão da organização multisseriada.

Para Hage (2014, p.1176):

As mudanças desejadas em relação às escolas rurais multisseriadas, para serem efetivas e provocarem desdobramentos positivos quanto aos resultados do processo ensino e aprendizagem, devem transgredir a constituição identitária que configura estas escolas, ou seja, devem romper, superar, transcender ao paradigma seriado urbano de ensino, que em sua versão precarizada, se materializa hegemonicamente sob a forma de escolas multi(seriadas).

A heterogeneidade característica destas escolas constitui um ambiente potencializador de aprendizagens desde que contemple a realidade e a identidade dos alunos atendidos. No contexto da multissérie há a presença da heterogeneidade, de uma pluralidade de singularidades que devem ser compartilhadas, e desta forma protagonizam novos conhecimentos. Nesta heterogeneidade está presente a diversidade dos povos no campo, expressa na luta por terra, território, trabalho, educação e escola, a qual requer reconhecimento e visibilidade.

É nesta perspectiva que apresentamos a seguir a experiência de um professor principiante numa escola multisseriada.

### **Prática pedagógica em uma escola multisseriada**

Ao tratarmos da prática pedagógica, buscamos responder alguns questionamentos que surgiram no decorrer do primeiro ano como docente numa escola multisseriada.

Como professora principiante dessa especificidade, na primeira semana de trabalho, os questionamentos e dúvidas eram muitos. Como deveria ser a organização dessa prática pedagógica, com alunos de diferentes idades, níveis, na mesma sala de

aula, e apenas um professor para realizar esse trabalho articulado com as questões de gestão e pedagógica da escola? Como ficariam os conteúdos da Proposta Curricular do município, uma vez que era separada por série? O planejamento do professor teria que fazer separado para cada série? As avaliações, como seriam? Enfim, muitas dúvidas e nenhuma resposta.

Ao buscarmos conhecimento sobre essas questões, perante a Secretaria Municipal de Educação, observamos que não houve nenhum progresso, era simples a organização perante eles “ *divida a lousa, os alunos em fileiras, e para cada série o seu planejamento e atividades*”. Foi uma semana desastrosa, uma catástrofe! Os alunos se encontravam com muita dificuldade no aprendizado, defasagem de conteúdos, ou seja, alunos com as idades de 9 e 10 anos, ainda não sabiam ler e nem escrever.

O primeiro questionamento perante essa organização de “todos” (1º, 2º, 3º, 4º e 5º) juntos, seria apropriado essa organização, com 35 alunos em sala de aula? Que professor consegue articular esse trabalho da docência, com os conteúdos da proposta curricular por série?

A primeira atitude a ser tomada foi conhecer sobre classes multisseriadas, o que eram e como os professores articulavam o aprendizado dos alunos com as outras tarefas perante a escola, e tentar uma prática pedagógica que desse resultado perante essa especificidade.

Para entender sobre escolas e classes multisseriadas, ficou claro a importância de conhecer sobre Educação do Campo. E o conhecimento ocorreu graças ao projeto “A realidade das escolas do campo na região Sul do Brasil: diagnóstico e intervenção pedagógica com ênfase na Alfabetização, Letramento e Formação de Professores”. Projeto esse, articulado com os três estados brasileiros da região Sul (Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná). As leituras e conhecimento perante outras escolas com essa especificidade, foi a engrenagem que faltava para realizar um trabalho diferenciado nesta escola. Conhecimento este, que faltou na formação docente, ou seja, porque essa realidade, e discussões sobre Educação do Campo, Classes Multisseriadas, não são feitas nas graduações?

Para chegar em uma prática pedagógica diferenciada para essa especificidade, o conhecimento sobre Educação do campo, foi o essencial. Pensar então, na Educação do Campo, é pensar na luta por direito à educação no lugar onde vivem esses sujeitos e trabalham, e na construção de uma proposta de escola, que viabilize o modo de viver dessas pessoas, suas culturas, suas diversidades. Sendo assim, pensar numa escola para esses sujeitos é pensar num diferencial, partir do seu cotidiano, problematizando-o e articulando-o com o mundo a sua volta.

Quando falamos na diversidade, falamos das diversas populações rurais e suas formas de vida, como nos mostra o art.1º da Resolução nº 2 de 2008:

A Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com Ensino Médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida – agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros.

Foi então, que iniciamos um trabalho diferenciado, utilizando uma metodologia em sala de aula, que acreditava que fazia a diferença. Os alunos das classes multisseriadas, são heterogêneos, possuem suas subjetividades e necessidades no aprendizado. Cabe ao professor criar possibilidades para que cada aluno, consiga atingir a materialização do conhecimento.

Segundo Hage (2014)

Nossos estudos também evidenciam que a seriação, que em geral é reivindicada como solução para os graves problemas que permeiam as escolas multisseriadas, já se encontra fortemente presente, materializada nas escolas rurais multisseriadas, de forma precarizada, sob a configuração multi (série). (p. 1175)

Nesta escola localizada no campo, foi ao contrário, para a materialização do conhecimento, houve a necessidade da interação entre as diferentes idades/séries e níveis. Adaptamos a proposta curricular do município, e mais tarde dividimos as turmas por ciclo de formação humana, que segundo Arroyo:

Ciclo não é um amontoado ou conglomerado de séries, nem uma simples receita para facilitar o fluxo escolar, acabar com a reprovação e a retenção, não é uma sequência de ritmos de aprendizagem. É mais do que isso. É uma procura, nada fácil, de organizar o trabalho, os tempos e espaços, os saberes, as experiências de socialização da maneira mais respeitosa para com as temporalidades do desenvolvimento humano. (Arroyo, 2007, p.159).

Em sala de aula utilizava-se muito a interação entre os alunos, no qual, os maiores ajudavam os menores, não havia a seriação em sala de aula, sempre respeitando as temporalidades, com atividades diversificadas que atendessem as diferentes idades, havendo autonomia entre os alunos, que aguardavam a professora com outros afazeres, como: ler livros na biblioteca improvisada no fundo da sala de

aula, utilizar diferentes jogos e confeccionar brinquedos com sucatas, sendo assim, havia uma certa harmonia em sala de aula.

Para ter um ensino de qualidade na perspectiva da formação humana, entende-se partir do social e histórico, porque emerge de um contexto da realidade e, por isso, requer reflexão crítica da atividade docente que articula a dimensão técnica com as dimensões política e ética. Assim, não se trata de um ensino-aprendizagem baseado apenas na socialização, mas na formação e no desenvolvimento humano.

Quando Hage (2014) afirma que “é justamente a presença do modelo seriado urbano de ensino nas escolas ou turmas multisseriadas que impede que os professores compreendam sua turma como um único coletivo” (p. 1175). Entendemos que, fica evidente essa fragmentação, ou seja, os professores se preocupam tanto com o currículo, os conteúdos que “precisam” ser ensinados, que esquecem das particularidades dos alunos. Organizam seus planejamentos, avaliam seus alunos, isoladamente, apenas para fins burocráticos.

Com essa metodologia diferenciada aplicada em sala de aula, ou seja, metodologia esta que supera o paradigma (multi) seriação, houve uma mudança não apenas no ensino-aprendizagem, mas sim uma mudança na escola como um todo. A partir do momento em que o aprendizado das crianças começou a evoluir, as crianças enfim alfabetizadas, a comunidade começou a acreditar nesta escola. E com isso começaram a participar mais dos assuntos envolvendo seus filhos. Foi assim, que percebemos que a comunidade poderia ajudar muito nas questões relacionadas com as políticas públicas, ou seja, buscar seus direitos, e conseqüentemente buscar melhorias para a comunidade.

### **Considerações finais**

Precisamos compreender que uma prática pedagógica nas escolas do campo, não é apenas ensinar “a ler e a escrever”, mas sim, outras possibilidades. Freire (1996, p. 26), afirma: “*Nas condições de verdadeira aprendizagem, os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador igualmente sujeito do processo*”. Quando os alunos aprendem, e entendem o real significado dos conteúdos, se tornam sujeitos transformadores, ou seja, com a mediação do professor atuante, são capazes de construir uma sociedade justa, buscando melhorias para a comunidade onde vivem e para o bem comum.

Segundo Freire (1987, p. 79), “relação entre educador e educando, na escola, é de narração” o educador tem a tarefa de “encher de conteúdos o educando”.

Na visão bancária da educação, o saber é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão- a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro. (Freire, 1987, p. 33).

Na Educação do campo é o oposto, é pensada no coletivo, com os sujeitos que vivem no campo, que possuem suas histórias, suas vivências, no qual, valoriza-se a cultura, a identidade dessas pessoas, preocupa-se não apenas que a escola seja no campo, mas com um projeto de campo, construção da autonomia e emancipação desses sujeitos.

Na prática pedagógica dessas escolas, é necessário um ensino problematizador *“A educação problematizadora se faz, assim, um esforço permanente através do qual os homens vão percebendo, criticamente, como estão sendo no mundo com que e em que se acham”* (Freire, 1987, p.100). E um ensino libertador: *“A educação como prática da Liberdade, ao contrário daquela que é prática da dominação, implica a negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim como também a negação do mundo como realidade ausente dos homens”*. (Freire, 1987, p. 98).

O que se espera de uma prática pedagógica em sala de aula, são algumas provocações que possam gerar inquietações e relações no cotidiano dos alunos, como vivem, o que desconhecem e o que conhecem, trazendo mudanças para a realidade em que vivem. Como afirma Souza (2010):

É preciso tirar o véu, a nuvem que encobre o discurso sobre a realidade e enfatizar o conhecimento da prática social e daqueles que a produzem coletivamente. Das aulas, espera-se que as provocações e os textos estudados pelos professores e alunos possam gerar inquietações e relações entre o que se vive (cotidiano) e o que se desconhece, além do que se busca conhecer (outros lugares, outras relações sociais). Esse é o maior desafio da escola. E observa-se que riscos estão presentes neste contexto (Souza, 2010, p. 27).

Para que exista uma prática pedagógica crítica nas escolas do campo, é preciso enxergar os alunos como sujeitos de suas histórias, suas realidades, suas memórias, ou seja, como sujeito histórico. Uma prática emancipatória (não se sujeitar aos outros, seguir seu próprio caminho, desatar as amarras que prende e impede o

homem de ser livre), com a intervenção do professor havendo a coletividade, a afetividade, a solidariedade.

## REFERÊNCIAS

Arroyo, Miguel Gonzáles. (2010) Escola: terra de direito. In: ROCHA, M. I. A.; HAGE, S. M. (Orgs.) *Escola de direito: reinventando a escola multisseriada* (pp. 119-140). Belo Horizonte: Autêntica.

Arroyo, Miguel Gonzáles. (2007) Ciclos de formação. O que pesquisar e refletir? In: Fetzner, A. R. *Ciclos em revista: implicações curriculares de uma escola não seriada* Rio de Janeiro, Wak Editora, v. 2.

Franco, Fabiana Aparecida . (2014, dez). *O trabalho pedagógico em classes multisseriadas da Escola do Campo Municipal Senador Alô Guimarães: estudo de caso*. Curitiba/PR. [tcconline.utp.br/media/tcc/2015/10/](http://tcconline.utp.br/media/tcc/2015/10/)

Freire, Paulo. (1987) *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e terra.

Hage, Salomão Mufarrej. (2010) *A Multissérie em pauta: para transgredir o paradigma seriado nas escolas do campo*. Disponível em:

[www.faced.br/educampo/escola\\_ativa/multisserie\\_pauta\\_salomao\\_hage](http://www.faced.br/educampo/escola_ativa/multisserie_pauta_salomao_hage) . Recuperado em: 20 out. 2010

Hage, Salomão Mufarrej. (2014, out-dez) Transgressão do Paradigma da (Multi) seriação como referência para a construção da escola pública do campo. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1165-1182.

Souza, Maria Antônia de. (2010) A Educação é do campo no estado do Paraná? In: Souza, Maria Antônia de (Org.) *Práticas Educativas no/do Campo*. Ponta Grossa: Editora UEPG.