

# CLASSES MULTISSERIADAS, TEMAS GERADORES E INTEGRAÇÃO CURRICULAR: DE PETERSEN A FREIRE<sup>1</sup>

*MULTIGRADE CLASSES, GENERATOR THEMES AND CURRICULAR INTEGRATION: FROM PETERSEN TO FREIRE*

**Teodoro Adriano Costa Zanardi**

Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais - PUC-MG



## Resumo

O presente artigo tem por objetivo expor estratégia pedagógica e proposta curricular para classes multisseriadas. A abordagem qualitativa foi o método utilizado em pesquisa de doutoramento em escolas do campo e, também, em estágio pós-doutoral em escola alemã, onde as experiências de classes multisseriadas se manifestaram com diferentes propostas e intencionalidades. Partindo de Lancaster ainda no século XIX, o texto aborda as diferentes possibilidades de classes multisseriadas, suas vantagens e desvantagens, algumas nuances na escola do campo e outras numa escola alemã. Para, então, numa perspectiva integradora, reconhecê-la como espaço privilegiado para a ruptura de um currículo fragmentado. Esta referência curricular integrada potencializa, ainda, um processo de ensino-aprendizagem construído sobre bases solidárias, que efetive o princípio freireano (FREIRE, 2005, p. 78), segundo o qual “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo; os homens se educam entre si, mediados pelo mundo”.

**Palavras-chave:** Tema gerador, Interculturalidade, Currículo integrado.

## Abstract

This article aims to expose pedagogical strategy and curriculum proposal for multigrade classes. The qualitative approach was the method used in doctoral research in rural schools and also in PhD research in German school, where experiences with multigrade classes revealed different proposals and intentions. Starting from Lancaster in the nineteenth century, the article focuses on the different possibilities of multigrade classes, their advantages and disadvantages, some nuances in rural school and others in a German school, in order to, in integrative perspective, recognize it as a privileged space for breaking a fragmented curriculum. This integrated curriculum reference enhances also a process of teaching and learning built on solidarity bases, according to Freire's principle (FREIRE, 2005, p. 78), that “no one educates anyone and nobody is self educated; all of us learn from each other, mediated by the world we live in”.

**Keywords:** Generator theme, Interculturalism, Integrated curriculum.

<sup>1</sup> Pesquisa realizada com apoio da Pró-reitoria de Programa de Pós-graduação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais e fomento da CAPES.

## 1. Introdução

O presente artigo busca expor práticas educativas observadas em diferentes espaços envolvendo as classes multisseriadas ou unidocentes. Muitas vezes símbolo da precariedade do sistema educacional brasileiro, especialmente na educação do campo, as classes multisseriadas revelam, por um lado, a possibilidade de desenvolvimento de um currículo numa perspectiva integrada e, por outro lado, a si mesmas como instrumento de promoção da solidariedade e respeito às diferenças na sala de aula.

Este diálogo entre níveis de desenvolvimento e o envolvimento de crianças em idades diferentes num mesmo espaço tem sido extremamente pesquisado e desenvolvido por professores e acadêmicos comprometidos com uma Educação do Campo de qualidade. Uma das melhores manifestações deste aprofundamento é a obra “Escola de Direito: reinventando a escola multisseriada” (2010), organizada por Maria Isabel Antunes-Rocha e Salomão Mufarrej Hage.

Ciente do desafio que é enveredar pelo caminho da Educação do Campo e as classes multisseriadas, tenho como ponto de partida para o desenvolvimento do presente trabalho as experiências observadas durante pesquisa realizada no Doutorado em Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, no qual investiguei o currículo de escolas localizadas em assentamentos vinculados ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)<sup>3</sup>, e

por outra realizada em estágio pós-doutoral<sup>4</sup>, momento em que pesquisei a experiência de uma educação intercultural.

Ambas as pesquisas tiveram (coincidentemente) o desenvolvimento em classes multisseriadas que se apresentaram com formatos e intencionalidades diferentes, sendo que, por um lado, o estágio nas escolas brasileiras é revelador da precariedade de recursos materiais e pedagógicos na educação do campo e, por outro lado, a escola alemã é fonte de inspiração de proposta pedagógica que potencializa pedagogicamente a classe multisseriada.

Os dados coletados nas pesquisas, desde a realização dessas, provocaram um grande incômodo e uma disposição em contribuir para a construção de uma proposta para classes multisseriadas, tendo em vista o seu potencial para o desenvolvimento de um processo ensino-aprendizagem viabilizado por um currículo integrado e dialógico.

O que pretendo é subverter a visão segundo a qual a multisseriação é prejudicial ao aprendizado dos alunos e que os professores e professoras devem trabalhar em dobro para elaborar atividades para várias turmas dentro de uma mesma classe. Não podemos olvidar igualmente que o atendimento diferenciado devido aos diferentes níveis de aprendizagem dos alunos numa mesma turma é um desafio. Porém, ao conceber o educando como sujeito de conhecimento e protagonista de sua História, a proposta é compreender a multisseriação como espaço de construção da solidariedade da autonomia e do diálogo, além do conhecimento.

Valeressaltar, ainda introdutoriamente, que as pesquisas de cunho qualitativo tiveram a referência freireana para a coleta de dados, sendo que as categorias *tema gerador* e *diálogo* foram fundamentais para a compreensão das práticas educativas investigadas.

Portanto, é partir da colaboração de autores como o próprio Freire (2005),

3 A tese orientada pela professora doutora Ana Maria Saul foi defendida em 2009 e uma versão foi publicada como livro com o título “*O direito de propriedade no projeto curricular do MST*” em 2012.

4 De outubro de 2010 a janeiro de 2012 foi realizada pesquisa sobre a educação intercultural no ensino fundamental, nível I, na escola *GGS An St. Teresia* em Colônia (Alemanha). No artigo “*O reencontro das diferenças através de práticas curriculares interculturais*” publicado na Revista *E-curriculum* (vol. 11, n. 2) traz alguns resultados da pesquisa.

Beane (2003) e Petersen (2007), que busco as bases para uma proposta curricular que potencialize as oportunidades oferecidas pelas classes multisseriadas.

## 2. Classes multisseriadas: fragmentação e integração

Em “Retratos de realidade das escolas do campo: multissérie, precarização, diversidade e perspectivas” (BARROS, 2010), são disponibilizados os resultados da pesquisa realizada pelo Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo na Amazônia (GEPERUAZ), vinculado ao Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará (UFPA), sobre os desafios da educação rural no Pará e as classes multisseriadas.

Em apertada síntese, os fatores apontados indicam dificuldades que, apesar de se apresentarem também na educação urbana, são potencializadas pelo reduzido investimento na educação do campo e por uma formação docente voltada para a cidade. Dentre os aspectos significativos indicados, destaco aqueles que são objeto do presente trabalho:

1. A precariedade das condições existenciais das escolas multisseriadas;
2. As angústias relacionadas à organização do trabalho pedagógico;
3. Currículo distanciado da realidade da cultura, do trabalho e da vida do campo;
4. O fracasso escolar e a defasagem idade-série são elevados em face do pouco aproveitamento escolar e das atividades de trabalho infanto-juvenil (BARROS *et al*, 2010).

Daí, já é possível visualizar a relação existente entre o trabalho pedagógico, as distorções idade-série e curriculares como fatores que, aliados à precariedade da classe multisseriada, implicam um distanciamento da qualidade desejada para educação.

Diante deste quadro, é importante trazer as questões elencadas por Parente (2015, p. 59):

Se a multisseriação incomoda, sua pura e simples negação também. Por que o desejo de eliminá-la? Por que considerá-la como causa de todas as mazelas existentes nas escolas que a adotam? Por que ela tem sido vista como vilã no alcance dos objetivos educacionais? Quais são os reais limites e possibilidades da organização da escolarização em multisséries? Será que tais incômodos não estão associados à própria lógica que ela recebeu de herança e às dificuldades de se romper com o paradigma da seriação e construir outras formas de organização que deem conta do processo educativo no âmbito da escola?

Assim, a permanência da classe multisseriada no projeto brasileiro de escola demanda a superação da marginalidade da multissérie e, conseqüentemente, do desenvolvimento de suas potencialidades. Devendo ser investidos esforços em pesquisa para possibilitar o acesso a uma educação de qualidade, bem como a um ambiente educativo democrático.

O investimento de estudos para o desenvolvimento de propostas para classes multisseriadas se faz mais relevante ainda diante do quadro trazido pelo MEC em 2002, que indica o percentual de 64% de estabelecimentos escolares do campo do ensino fundamental I com classes multisseriadas e 36% das matrículas nestas classes (BRASIL, 2003).

## 3. O Ensino Mútuo e o Aprendizado Solidário

As classes multisseriadas nascem de um projeto de escola fundado na unidocência e na busca da universalização da educação.

Conhecido como Método Lancaster ou de Ensino Mútuo, as classes multisseriadas foram idealizadas dentro de um contexto de expansão da escola sem a correspondência da expansão dos docentes. A partir desta demanda, no início do século XIX, Lancaster (CONDE, 2005) desenvolveu uma proposta de tutoria feita por alunos mais velhos aos mais novos. Neste caso, cada aluno veterano era responsável pelo acompanhamento de dez mais novos.

A intenção do método é claramente voltada para a massificação da educação, que, sob ideais iluministas, encontra um ambiente propício a sua expansão. Este seria o instrumento para atender aos anseios da popularização da educação escolarizada.

Importante anotar que, para além da massificação da educação escolarizada, o Método de Ensino Mútuo se caracteriza por práticas pedagógicas que estimulam o processo de construção de conhecimento no qual o papel dos alunos é fundamental e isto pode estimular o respeito pelos diversos saberes e por todos os sujeitos (educador e educando) da escola.

Logo na terceira década do século XIX, o Método de Ensino Mútuo chegou ao Brasil sob a tutela do Estado que promulgou a lei de Ensino em 1827, que, especificamente, em seus artigos 4º. e 5º., estabelecia:

Art. 4º As escolas serão do ensino mútuo nas capitais das províncias; e serão também nas cidades, vilas e lugares populosos delas, em que for possível estabelecerem-se.

Art. 5º Para as escolas do ensino mútuo se aplicarão os edifícios, que couberem com a suficiência nos lugares delas, arranjando-se com os utensílios necessários à custa da Fazenda Pública e os Professores que não tiverem a necessária instrução deste ensino, irão instruir-se em curto prazo e à custa dos seus ordenados nas escolas das capitais (BRASIL, 1827).

No século XIX, a escola brasileira teve o Método de Ensino Mútuo como um pilar da educação, que começou a ruir somente com o advento da República. Santos e Moura (2010, p. 41) explicam que, a partir de 1920, os grupos escolares passaram a ser “organizados de forma seriada, por idade e por nível de domínio das aprendizagens esperadas e, geralmente, com crianças separadas por sexo”.

### 3.1. A multisseriação na educação do campo

Apesar da incorporação da seriação e de sua representação social como símbolo de progresso e desenvolvimento, permanece o fenômeno das classes multisseriadas no Brasil com milhares de escolas espalhadas majoritariamente no campo. Estas, na maioria das vezes, são a expressão da precariedade da escola pública do campo, sendo possível visualizar, neste caso, a centralidade que o meio urbano tem na sociedade brasileira.

Como explica Parente (2015, p. 57):

Historicamente, a população do campo esteve à margem da educação escolar<sup>2</sup>. A democratização da educação, possibilitando o acesso à educação a todos, trouxe à tona a discussão referente ao tipo de escola construída para atender a demandas reduzidas em localidades distantes e/ou isoladas. Nesse espaço e contexto nasceu e se disseminou a chamada multisseriação.

A questão é que a escola do campo muitas vezes acaba por incorporar esta ideologia da seriação e tem a sua multisseriação, portanto, fundada na fragmentação. Em pesquisa de doutoramento realizada em 2009, desenvolvida em duas escolas do campo situadas em assentamentos mineiros, encontrei em uma delas o fenômeno de classe constituída por crianças de todas as séries do Ensino Fundamental I

com uma única professora. Nesta, o quadro era dividido em cinco partes com atividades diferentes para cada série. A fragmentação se evidenciava na tentativa de impor a seriação como princípio curricular, tendo a unicidade como centralizador de conteúdos distintos e incomunicáveis para um grupo de alunos de diferentes séries, sendo que a precariedade emergia pelos tempos reduzidos para cada grupo de educandos. Apesar de um tema gerador, “Terra”, extremamente significativo para todos os alunos, a integração, o diálogo entre os diferentes níveis de saberes e o apoio mútuo, no período observado, eram desprezados.

No caso observado, não havia nem inspiração no secular Método de Ensino Mútuo. A introdução do tema gerador poderia ser potencializada como o elemento integrador, mas, na maioria das vezes, não foi. Valeria resgatar princípios lancasterianos que seriam úteis ao desenvolvimento da integração solidária na construção do conhecimento, tais como o respeito mútuo e a aceitação de um encadeamento sucessivo de poderes e precedências, estabelecidas entre todos os intervenientes no processo educativo, desde o professor até ao aluno mais atrasado e o aproveitamento rigoroso do tempo, correspondendo a cada tarefa específica uma duração determinada (CONDE, 2005). No entanto, isto não foi observado.

A multisseriação, neste contexto, encontra dificuldades para o seu desenvolvimento. Pesquisa realizada por Hage (2006) traz percepções negativas de mães, cujos filhos estudam em classes multisseriadas:

– A escola multisseriada é boa por uma parte e por outra não. É boa porque pelo menos as crianças estão aprendendo. Todo dia a minha filha pode ir para a escola. Mas, eu acho que essa escola está precisando de ajuda, precisando de

apoio. O fato negativo que eu vejo é que não há cada um na sua série. Cada um na sua sala seria melhor. Eles estudam todos juntos, eu acho que isso não é certo, mas a precisão está obrigando. (Mãe e participante da comunidade R. F. N.)

– Deveria ter uma escola onde tivessem séries separadas e uma professora para cada série. Não é muito boa uma escola assim, com várias séries juntas, porque o aluno tem muita precisão de aprender desse jeito é difícil. (Mãe O. F. A.). (HAGE, 2006, p. 306).

Hage (2006) indica, ainda, que, além da oportunidade de uma educação escolarizada, é reconhecido pela comunidade o potencial solidário da multisseriação com o apoio mútuo e a aprendizagem compartilhada.

### 3.2. Peter Petersen e o Plano de Jena na GGS An St. Theresia

Em estágio pós-doutoral, realizado entre 2010 e 2012, foi feito um estudo de caso para compreender o desafio intercultural da educação escolarizada alemã. Assim, acompanhei durante um período letivo o desenvolvimento da proposta pedagógica da Escola Fundamental I (*Grundschule*) em uma escola situada em Colônia (Alemanha), a GGS An St. Theresia.

No artigo “O reencontro das diferenças através de práticas curriculares interculturais” (ZANARDI, 2013), busco apresentar práticas curriculares que proporcionam uma educação comprometida com a autonomia, a solidariedade, o diálogo e a pronúncia da palavra e se relacionam com a teoria de Paulo Freire.

Ocorre que tais práticas só se tornaram possíveis na escola pesquisada a partir da adoção de classes multisseriadas. A escola, desde a década de 1990, vem desenvolvendo o potencial proporcionado pelas classes multisseriadas, especialmente, em prol da

solidariedade necessária ao acolhimento da diversidade daquela comunidade.

Esta escola se situa na quarta maior cidade alemã e conta com cerca de 230 (duzentos e trinta) alunos entre 06 (seis) e 10 (dez) anos, sendo dividida em 10 (dez) classes multisseriadas. Apesar de momentos isolados em aulas de matemática e língua materna, cerca de 90% (noventa por cento) da carga horária eram multisseriadas.

A estratégia pedagógica adotada se baseia na proposta do pedagogo reformador alemão do início do século passado, Peter Petersen, conhecida por Plano de Jena (*Jena-Plan*). O trabalho pedagógico para Petersen (2007) tem suas bases na estruturação de grupos, que tem como dinâmica interna a liberdade dos educandos e a cooperação. Isto proporcionaria o reconhecimento de que cada participante tem e deve ser reconhecido por sua dignidade e, também, por sua responsabilidade.

Em sua obra “Der kleine Jena-Plan” (O pequeno plano de Jena), Petersen detalha toda a sua proposta que tem como pilar o trabalho independente. Petersen é representante de uma luta de uma pedagogia que reconhece a heterogeneidade dos educandos e potencializa este fato como uma vantagem para o aprendizado e desenvolvimento da solidariedade, sendo o

aprendizado uns com os outros a tônica deste processo.

Atualmente, a concepção de Petersen está presente em mais de 40 (quarenta) escolas alemãs e outras localizadas na Holanda, Bélgica, Áustria, Sérvia, Noruega e Itália (NETZWERK..., 2014).

A *GGs An St. Teresia* desenvolve o Plano de Jena com temas geradores mensais, no qual as crianças de diferentes idades desenvolvem projetos conjuntamente explorando o nível de aprendizagem de cada uma. Temas como comunidade, escola, quatro elementos, corpo humano, são comuns a todos e o enfrentamento diverso das pesquisas e estudos necessários para o aprofundamento do conhecimento proporciona a cooperação e o reconhecimento das potencialidades de cada aluno. Aquele que, num ano, é iniciante e revela uma maior dependência do aluno veterano será capaz de, no ano seguinte, desempenhar outro papel.

Pude presenciar alunos do primeiro ano, que ainda não sabiam ler nem escrever, discutindo e participando de tarefas escritas com a redação de alunos mais avançados. Outra estratégia muito utilizada na escola a partir dos temas geradores é o mapa conceitual, sendo que os diferentes níveis levam a mapas mais complexos ou menos complexos (figuras I e II).

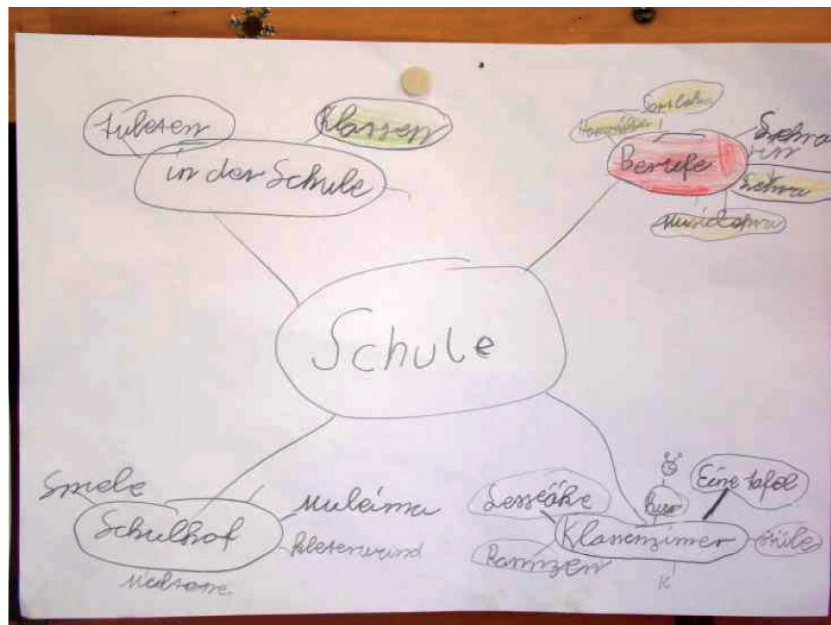


Figura I: Mapa conceitual produzido por alunos do 1º. e 2º.anos com o tema gerador Escola (Schule)

Fonte: arquivo pessoal

**Tradução<sup>5</sup>:**

- |  |                                   |
|--|-----------------------------------|
| In der Schule – na escola                      | Spiele - jogos                    |
| Klassen - classes                              | Klassenzimmer – sala de aula      |
| Zulesen (zu lessen) – para ler                 | Eine tafel (eine Tafel) um quadro |
| Berufe – profissão                             | Ramzen (Ranzen) – mochila         |
| Lahrar (Lehrer) - professor                    | Stühle (Stühle)- cadeira          |
| Schulhof – pátio da escola                     | Bus (Buss) - ônibus               |
| Muleima(Mülleimer) – cesto de lixo             |                                   |
| Kletterwand (Kletterwand) – parede de escalada |                                   |

5 Nem todas as palavras ficaram inteligíveis. Por isto, não há a tradução completa.

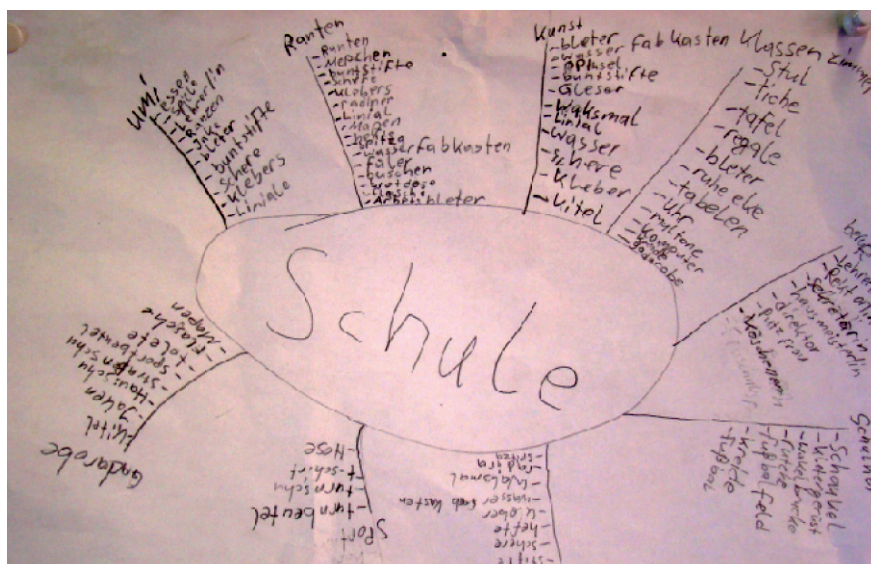


Figura II: Mapa conceitual produzido por alunos do 3º e 4º anos com o mesmo tema.

Fonte: arquivo pessoal

**Tradução:**

Umi - refeitório	Kunst - arte	Schaukel – balanço
Essen – comer	Bleter (Blätter) – folhas	Kletergerüst (Klettergerüst) – escalada
Spiele – jogos	Pinsel – pincel	Wakelbrücke (Wackelbrücke) – ponte cambaleante
Lehrer/in – professor/ professora	Gleser (Gläser) – copos	Rutche (Rutsche) – slides
Ranzen – mochila	Wasser - Água	Fußballfeld (Fußballfeld) – campo de futebol
Jake (Jacke) – jaqueta	Kitel (Kittel) - avental	Kreide – giz
Bleter (Blätter) – folhas	Klassenzimmer – sala de aula	Fußbal (Fußball) - futebol
Buntstifte (Buntstifte) – lápis de cor	Sul (Stuhl) – cadeira	Stifte – alfinetes
Schere - tesoura	Tiche (Tische) - mesas	Wasser farb kasten (Wasserfarbkasten) – caixa de lápis de cor
Klebers (Kleber) – cola	Tafel – quadro	Spitza (Spitzer) – apontador
Lineale – Régua	Regale – prateleiras	Sport – esporte
Mepchen (Mäppchen) – estojo	Ruhe Eke (Ruheecke) – área de descanso	Turnbeutel – mochila de esportes
Buntstifte – lápis de cera	Tabelen (Tabellen) – tabelas	Turnschue (Turnschuhe) – calçados de esporte
Schere – tesoura	Uhr – relógio	Hose - calças
Klebers – tubos de Cola	Multone (Mülltonne) – lixeira	Hausschuh (Hausschuhe) – pantufas
Radierer (Radiergummi) - borracha	Komputer (Computer) – computador	Straßenschu (Straßenschuhe) – calçados de rua
Lineal - régua	Gaderobe (Garderobe) – roupeiro	Sportbeutel – saco de esporte
Mapen (Mappen) - pastas	Berufe – profissão	Tolete (Toilette) - banheiro
Hefte – cadernos	Rektorin – reitor	Flasche – garrafa
Spitzer - Apontador	Sekretärin – secretária	Mapen (Mappen) - pastas
Wasserfabkasten (Wasserfarbkasten) - Bebedouro	Hausmeisterin (Hausmeisterin) – zelador	
Bebedouro	Direktor – diretor	
Füler (Füller) – caneta	Putzfrau – faxineira	
Arbeitbleter (Arbeitsblätter) – folhas de exercício	Köschenen (Köchin) – cozinheiro	
	Schulhof – pátio da escola	



Nas figuras anexadas, o tema gerador escolhido pelos professores para aquele mês foi Escola. Todas as atividades envolviam esta temática, sendo, a esta ideia, agregadas outras dimensões relacionadas à escola. É possível percebermos que o mapa construído por grupos dos alunos do 1º. e 2º. anos revela o conhecimento inicial sobre o tema. Já no mapa do 3º. e 4º. anos, vemos a riqueza vocabular desenvolvida.

A apresentação dos mapas sempre acontecia, ao final das aulas, em círculos compostos por alunos e professor, onde eram justificadas as opções e explicadas as conexões entre as palavras selecionadas, sendo a apresentação discutida com sugestões e críticas feitas pelos participantes.

Durante todos os meses em que se realizou a observação, houve o desenvolvimento de mapas com temas previamente escolhidos, tais como comunidade, escola, corpo humano, dinossauro, quatro elementos, animais etc.

Dentro da referência de Petersen, as salas de aulas otimizam a relação entre os educandos e o mobiliário é composto por mesas nas quais se agrupam 04 (quatro) ou 06 (seis) alunos, para, desta forma, realizarem as tarefas conjuntamente, aprendendo uns com os outros. Deve ser ressaltada, ainda, a liberdade dos alunos ao escolherem espaços fora da sala de aula para realização de atividades e, até mesmo, escolherem quais atividades. Tudo isto com a supervisão de um professor que, apesar de perder o seu papel central no momento da aula, é fundamental para o seu planejamento (ZANARDI, 2013).

#### **4. Temas integradores e mapa conceitual**

A *GGs An St. Teresia* traz o mapa conceitual como importante instrumento pedagógico e curricular. Como instrumento pedagógico relevante, o mapa conceitual é explorado no processo de ensino-

aprendizagem na medida em que o aluno passa a ser o centro e sujeito com a rotina de produção de mapas, como apresentados nas figuras, nos quais faz as associações do tema gerador com outros conhecimentos adquiridos.

O mapa conceitual rejeita a repetição mecânica da informação e privilegia a aprendizagem significativa viabiliza a integração do conhecimento e a efetivação da transversalidade.

É possível traçar-se um mapa conceitual para uma única aula, para uma unidade de estudo, para um curso ou, até mesmo, para um programa educacional completo. A diferença está no grau de generalidade e inclusividade dos conceitos colocados no mapa. Um mapa envolvendo apenas conceitos gerais, inclusivos e organizacionais pode ser usado como referencial para o planejamento de um curso inteiro, enquanto que um mapa incluindo somente conceitos específicos, pouco inclusivos, pode auxiliar na seleção de determinados materiais instrucionais. Isso quer dizer que mapas conceituais podem ser importantes mecanismos para focalizar a atenção do planejador de currículo na distinção entre o conteúdo curricular e conteúdo instrumental, ou seja, entre o conteúdo que se espera que seja aprendido e aquele que serve de veículo para a aprendizagem. (MOREIRA, 2014, p. 05)

A posição de Moreira sobre o papel do mapa conceitual como ferramenta para o planejador de currículo encontra em Beane (2003), especialista em integração curricular, também um defensor.

Tendo em conta as noções anteriormente referidas, que aspecto terá a integração, como uma concepção do currículo (...) O tema central e os con-

ceitos em seu redor envolvem problemas e questões que têm um significado pessoal e social no mundo real. As experiências e as actividades de aprendizagem em relação ao centro organizador são planeadas de modo a integrarem o conhecimento pertinente no contexto dos centros organizadores. O conhecimento é desenvolvido e utilizado para abordar o centro organizador actualmente em estudo em vez de preparar para qualquer teste ou nível escolar (BEANE, 2003, p. 98)

É neste contexto integrador, que Paulo Freire (2005), em sua obra *Pedagogia do Oprimido*, traz uma contribuição inestimável com sua proposta de temas geradores. Segundo Freire (2005, p. 107):

Uma unidade epocal se caracteriza pelo conjunto de idéias, de concepções, esperanças, dúvidas, valores, desafios, em interação dialética com seus contrários, buscando plenitude. A representação concreta de muitas destas idéias, destes valores, destas concepções e esperanças, como também os obstáculos ao ser mais dos homens, constituem os temas da época.

Salta aos olhos o potencial integrador e também democrático dos temas geradores como o reconhecimento dos educandos enquanto sujeitos no processo de educação. Igualmente se evidencia a possibilidade de um currículo para as classes multisseriadas que se efetivam como multisseriadas.

A emergência de temas significativos e integradores do conhecimento escolar proporciona a contextualização dos saberes indispensáveis a formação integral dos educandos e educadores e representa, ainda, uma ruptura com a fragmentação imposta pela seriação.

O tema gerador, conforme proposto por Freire (2005), vai além de escolhas

realizadas pela direção da escola ou pelo corpo docente, pois ele dialoga com os educandos e a comunidade como forma de possibilitar a compreensão e transformação desta. Sua base dialógica é fundamental para superação não só da fragmentação do conhecimento, mas também como reconhecimento dos educandos e educadores como sujeitos ativos no processo educativo.

A questão fundamental, assim, é como são selecionados os temas e quem participa desta seleção. A *GGs An St. Teresia*, fundada em Petersen, não se debruça sobre a proposta dialógica freireana. Não há participação da comunidade de alunos e pais. É em Freire que temos a ação dialógica como base do currículo e, por consequência, uma escolha dos temas geradores selecionados. É a partir da realidade, vivida por educadores e educandos, e sua problematização, que emerge um currículo transformador.

Freire (2005) explica que o diálogo, como fundamento do conteúdo programático, proporciona a captação e a compreensão da realidade, possibilitando o seu refazimento. Assim, a mesma passa a ganhar uma nova dimensão que até então não tinha.

A educação dialógica freireana se constitui, assim, em elemento central para um currículo integrado que oferece às classes multisseriadas temas geradores construídos democraticamente com o reconhecimento de todos os sujeitos envolvidos no processo educativo. Isto se deve a sua estreita relação com a realidade de educandos de diferentes idades e “séries”, pelo reconhecimento dos educandos como sujeitos e pela contextualização do conhecimento. Este espaço possibilitaria a realização do ideal freireano *de homens e mulheres se educando mediatizados pelo mundo* (FREIRE, 2005) e o ideal de Petersen (2007) de aprendermos uns com os outros num processo cooperativo e solidário.

## 5. Considerações finais

A precariedade vivida nas classes multisseriadas decorre em grande parte da cultura da seriação e de uma proposta curricular fragmentadora e distante da realidade dos alunos, o que provoca o isolamento entre alunos de diferentes idades e conhecimento de mundo. Por isto, é necessária uma virada curricular para o atendimento adequado ao desenvolvimento dos alunos e a construção do conhecimento em um ambiente multisseriado, sendo o currículo integrado valiosa ferramenta para tanto.

Esta também é a conclusão de Parente (2015) sobre a questão ao defender, em seu artigo “Escolas Multisseriadas: a experiência internacional e reflexões para o caso brasileiro”, a necessidade de opções pedagógicas adequadas a esta realidade. Aqui busquei enfatizar o potencial para o

desenvolvimento curricular destes espaços e ressaltar a necessidade de um currículo integrado especialmente para escolas que desenvolvem o processo de ensino-aprendizagem em ambientes multisseriados, mas numa perspectiva multisseriada, ou seja, visando à diversidade presente em sala de aula.

Com Freire, Petersen e, também, Beane, dentre outros autores, é possível vislumbrar uma construção curricular e estratégias pedagógicas que potencializam o papel dos educandos em classes multisseriadas, proporcionando um conhecimento integrado e construído dialogicamente entre sujeitos (diversos) mediatizados pelo mundo.

A realidade da multisseriação merece ser melhor explorada com o desenvolvimento de estratégias pedagógicas e propostas curriculares que possibilitem a sua potencialização em prol de uma educação de qualidade e democrática.

## Referências

BARROS, Oscar Ferreira *et al.* Retratos de realidade das escolas do campo: multissérie, precarização, diversidade e perspectivas. *In*: ROCHA, Maria Isabel Antunes, HAGE, Salomão Mufarrej (orgs.) **Escola de direito: Reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BEANE, James A. Integração curricular: a essência de uma escola democrática. **Currículo sem fronteiras**. Vol. 3, n. 2, jul./dez. 2003.

BRASIL. **Lei de 15 de outubro de 1827**. Rio de Janeiro, 1827.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário/SAF/CONDRAF. **Referências para um programa territorial de desenvolvimento sustentável**. Brasília: DGF, 2003.

CONDE, Maria Teresa Barros. O modo de ensino mútuo na formação dos mestres de

primeiras letras. Uma experiência pedagógica oitocentista. **Revista Lusófona de Educação**. Vol. 6, 2005.

FREIRE, Paulo Freire. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

HAGE, Salomão Mufarrej. Movimentos sociais do campo e a afirmação do direito à educação: pautando o debate sobre as escolas multisseriadas na Amazônia paraense. **Revista brasileira de Estudos pedagógicos**. Vol. 87, n. 217, set./dez. 2006.

MOREIRA, Marco Antonio. **Mapas conceituais e aprendizagem significativa**. Disponível em <<http://www.if.ufrgs.br/~moreira/mapasport.pdf>> Acesso em 01 abr. 2014.

NETZWERK INNOVATIVER SCHULEN. **Freie Humanistische Schule**. Disponível em <<http://www.netzwerk-innovativer-schulen.de/schulkonzepte/jenaplan-schulen/jenaplan-schule.html>> Acesso em 10 abr. 2014.

PARENTE, Cláudia da Mota Darós. Escolas Multisseriadas: a experiência internacional e reflexões para o caso brasileiro. **Ensaio: aval. Pol . públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 82, Mar. 2014. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40362014000100004&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362014000100004&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 03 fev. 2015.

PETERSEN, Peter. **Der kleine Jena-Plan**. Weinheim/Basel: BeltzVerlag, 2007.

SANTOS, Fábio Josué Souza dos; MOURA, Terciana Vidal. Políticas educacionais, mo-

dernização pedagógica e racionalização do trabalho docente: problematizando as representações negativas sobre as classes multisseriadas. *In*: ROCHA, Maria Isabel Antunes, HAGE, Salomão Mufarrej (orgs.). **Escola de direito: Reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. **O direito de propriedade no projeto curricular do MST**. Curitiba: Editora CRV, 2012.

\_\_\_\_\_. O reencontro das diferenças através de práticas curriculares interculturais. **Revista e-Curriculum**. Vol. 11, n. 2, ago. 2013.

### Sobre o autor:

#### Teodoro Adriano Costa Zanardi

Professor Adjunto IV do Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Doutor em Educação: Currículo pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Pós-doutor pela *Universität zu Köln*.