

**A Literatura de Cordel como meio de alfabetização  
em classe multisseriada: um estudo de caso na  
Escola Manoel Inácio dos Santos,  
Fazenda Poços, Quixabeira – Bahia**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**Éden Santos de Castro**

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - INOVAÇÃO PEDAGÓGICA



UNIVERSIDADE da MADEIRA

*A Nossa Universidade*

[www.uma.pt](http://www.uma.pt)

FUNCHAL | 2016

Lit  
-R(2ex.)

**A Literatura de Cordel como meio de alfabetização  
em classe multisseriada: um estudo de caso  
na Escola Manoel Inácio dos Santos,  
Fazenda Poços, Quixabeira – Bahia**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**Éden Santos de Castro**

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - INOVAÇÃO PEDAGÓGICA

ORIENTADORES

Professor Doutor José Paulo Gomes Brazão  
Professora Doutora Eliete Ávila Wolff





UNIVERSIDADE da MADEIRA

**Centro de Ciências Sociais  
Departamento de Ciências da Educação  
Mestrado em Ciências da Educação - Inovação Pedagógica**

**Éden Santos de Castro**

**A Literatura de Cordel como meio de alfabetização em classe multisseriada: um estudo de caso na Escola Manoel Inácio dos Santos, Fazenda Poços, Quixabeira – Bahia**

**Dissertação de Mestrado**

**FUNCHAL – 2016**



**Éden Santos de Castro**

**A Literatura de Cordel como meio de alfabetização em classe multisseriada: um estudo de caso na Escola Manoel Inácio dos Santos, Fazenda Poços, Quixabeira – Bahia**

Dissertação apresentada ao Conselho Científico do Centro de Competência de Ciências Sociais da Universidade da Madeira, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação.

Orientadores: Professor Doutor José Paulo Gomes Brazão

Professora Doutora Eliete Ávila Wolff

**FUNCHAL – 2016**



A Deus, pela oportunidade.

À minha mãe, pelo apoio.

À professora Nivalda, pela inspiração.



## AGRADECIMENTOS

A Deus, por abrir a porta e caminhar comigo até o final.

À minha mãe, por compreender a importância desse momento em minha vida e nunca ter deixado de me fazer acreditar que o que valeria a pena não era só o final, mas cada etapa superada.

À professora Nivalda, por ter permitido que eu me debruçasse sobre seu trabalho para tentar compreendê-lo e por me fazer perceber que a educação pública e do campo em classe multisseriada é linda e possível.

À minha amiga Claudia, por todos os momentos que compartilhamos durante as aulas, as viagens, as leituras, as reflexões, os trabalhos, as dores, as alegrias.

Às minhas amigas Edinalva e Tatiane, pela companhia e apoio durante todo o processo, não permitindo que desânimo algum chegasse a mim.

Aos meus amigos Zizi e Adriano por terem desempenhado papel fundamental no momento da minha primeira ida a Portugal.

Ao meu orientador, professor Doutor Paulo Brazão, pelo cuidado com que observava meu trabalho e pela sensibilidade em perceber coisas fundamentais no processo da pesquisa, da escrita e da revisão.

À minha orientadora, professora Doutora Eliete Wolff, por ter me acolhido de forma generosa e por ter dividido comigo uma parte de seu tempo, experiência e saber na condução deste trabalho.

Ao professor Doutor Carlos Fino, pela condução do curso de maneira correta e competente.

À professora Jesus Maria Sousa, pela beleza com que faz cada aula, cada palavra, cada gesto se construírem de forma verdadeira e inspiradora.

Aos demais amigos e familiares que também contribuíram para que eu conseguisse concluir o mestrado.



Abram todas as janelas□  
Abram mais janelas□  
Do que todas as janelas que há no mundo  
E o mundo quer a inteligência nova□  
A sensibilidade nova  
O mundo tem sede de que se crie□  
Porque o que aí está a apodrecer a vida□  
Quando muito é estrume para o futuro□  
O que aí está não pode durar□  
Porque não é nada  
Eu da raça dos navegadores□  
Afirmo que não pode durar□  
Eu da raça dos descobridores□  
Desprezo o que seja menos□  
Que descobrir um novo mundo  
Proclamo isso bem alto□  
Braços erguidos□  
Fitando o Atlântico  
E saudando abstratamente o infinito.



**LISTA DE IMAGENS**

IMAGEM 1: Escola Manoel Inácio dos Santos .....	70
IMAGEM 2: Professora Nivalda Ferreira .....	71
IMAGEM 3: Trecho 1 da atividade de iniciação ao cordel .....	75
IMAGEM 4: Trecho 2 da atividade de iniciação ao cordel .....	75
IMAGEM 5: Trecho 3 da atividade de iniciação ao cordel .....	76
IMAGEM 6: Trecho 4 da atividade de iniciação ao cordel .....	76
IMAGEM 7: Cabeçalho de um dos planejamentos semanais .....	76
IMAGEM 8: Atividade de cruzadinha com literatura de cordel .....	77
IMAGEM 9: Cordéis produzidos pelos alunos da etapa 2 .....	78
IMAGEM 10: Versos produzidos por uma das alunas .....	80
IMAGEM 11: Desenho e texto produzidos por uma aluna e estrofe de cordel em sequência.....	81
IMAGEM 12: Momento de produção de cordel pelos alunos .....	82
IMAGEM 13: "Jadrim de Livros" da Escola Manoel Inácio dos Santos .....	87



## RESUMO

Este trabalho resulta de uma investigação que pretendeu compreender como acontece a alfabetização em classe multisseriada através da leitura e produção de literatura de cordel na Escola Manoel Inácio dos Santos, Fazenda Poços, município de Quixabeira. O mesmo refletiu sobre a contribuição desta ação pedagógica para a formação de alunos da modalidade de Educação do Campo, buscando, na análise deste fenômeno, caracterizá-lo ou não como inovação pedagógica. Para isso, foi necessário também discutir sobre as possibilidades e desafios da ação docente em classes multisseriadas, bem como analisar como a literatura de cordel pode contribuir para o desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita e expressão nos alunos de uma classe multisseriada e perceber de que maneira a literatura de cordel, introduzida na metodologia de uma classe multisseriada, pode contribuir como potencializadora da aprendizagem. Através de um estudo de caso que contou com a observação participante, entrevistas abertas e a coleta e análise de artefatos produzidos pelos sujeitos da pesquisa e após perceber que o trabalho pedagógico numa classe multisseriada com literatura de cordel possibilita a construção curricular não-seriada da escola, a interdisciplinarização, a exploração de temáticas atuais, a construção da linguagem de forma contextualizada, a democratização da escolha dos conteúdos, o estímulo à leitura e à produção textual e o desenvolvimento da oralidade e das capacidades de expressão conclui-se que esta prática apresenta evidências de inovação pedagógica e pode ser considerada como tal, pois provocou uma mudança na cultura escolar local a partir de uma transformação paradigmática fincada no protagonismo dos alunos, passando a professora a atuar como orientadora, coadjuvante no processo.

**PALAVRAS-CHAVE:** Inovação pedagógica; educação do campo; classe multisseriada; literatura de cordel.



## ABSTRACT

This study results from an investigation that seeks to understand how it happens literacy in multiseriate class by reading and twine literature production at *Escola Manoel Inácio dos Santos*, Farm *Poços*, municipality of *Quixabeira*. The same reflected on the contribution of this pedagogical action for the training of students of Field Education mode, seeking, in the analysis of this phenomenon, characterize it or not as a pedagogical innovation. For this, we must also discuss the possibilities and challenges of teaching activities in multigrade classes, and analyze how the twine literature can contribute to the development of reading skills, writing and expression in students a multiseriate class and realize that way to twine literature, introduced the methodology of a multiseriate class can contribute to learning potentiator. Through a case study that included participant observation, open interviews and the collection and analysis of artifacts produced by the research subjects and after realizing that the pedagogical work in multiseriate class with twine literature enables the curriculum construction of school non-serial, the interdisciplinarity, the exploration of current issues, the construction of contextualized language, the democratization of the choice of the contents, the encouragement of reading and textual production and the development of oral communication and expression capabilities is concluded that this practice presents evidence of pedagogical innovation and can be considered as such, since caused a change in the local school culture from a paradigmatic transformation thrust into the role of students, passing the teacher to act as guiding, supporting the process.

**KEYWORDS:** Educational innovation; education field; multiseriate class; twine literature.



## RESUMEN

Este trabajo es el resultado de una investigación científica que trató de comprender cómo la alfabetización es abordada en una clase multigrado mediante la lectura y la producción de la literatura de venta ambulante ("literatura de cordel", en portugués) en la escuela Manoel Inácio Santos, Fazenda de Pocos, municipio Quixabeira. El estudio examinó la contribución de esta actividad educativa para la formación de estudiantes en el contexto de la educación rural, y al analizar este fenómeno, también se trató de caracterizarlo como una innovación pedagógica o no. Para ello fue necesario examinar las oportunidades y desafíos de la enseñanza en clases multigrado, a fines de analizar cómo la literatura "de cordel" podría ayudar el desarrollo de habilidades para la lectura, la escritura y la expresión de los estudiantes en una clase multigrado. Por otra parte, en este estudio se comprueba que la literatura "de cordel" funcionó como una acción potenciadora de aprendizaje en una clase multigrado. A través de un estudio de caso que incluyó la observación participante, entrevistas abiertas y la recopilación y análisis de los artefactos producidos por los sujetos de la investigación, fue posible llegar a la conclusión de que esta práctica presenta pruebas suficientes para que sea considerada como una innovación educativa. Las pruebas demostraron que el trabajo educativo basado en la literatura "de cordel" en una clase multigrado contribuyó a la construcción de un plan de estudios multigrado, variedad interdisciplinaria y de los contenidos, el trabajo con temas de actualidad, la construcción contextualizada del lenguaje, y el fomento de la producción y de la lectura del texto y el desarrollo de habilidades de comunicación y expresión oral. Los resultados de este estudio demuestran que esta acción ha provocado un cambio en la cultura de la escuela local a partir de una transformación paradigmática orientada hacia el rol de los estudiantes, pasando por el del profesor actuando como una guía, co-participante del proceso.

**PALABRAS CLAVE:** innovación pedagógica; educación rural; clase multigrado; literatura de cordel.



## RÉSUMÉ

Ce travail résulte d'une investigation scientifique qui a cherché comprendre comment l'alphabétisation est abordée dans une classe multigrade à l'école Manoël Inácio de Santos, Fazenda Poços, municipalité de Quixabeira, en utilisant la lecture et la production de la littérature de colportage (« literatura de cordel », en portugais). L'étude a examiné la contribution de cette action pédagogique pour la formation des étudiants dans le cadre de l'éducation rurale, et à l'analyse de ce phénomène, il a aussi cherché de le caractériser comme une innovation pédagogique ou non. Pour cela, il a été nécessaire d'examiner les possibilités et les défis des activités d'enseignement dans les classes multigrades, à fin d'analyser la façon dont la littérature de « cordel » peut contribuer au développement des compétences pour la lecture, écriture et expression chez les élèves d'une classe multigrade. D'ailleurs, dans le cadre de cette étude l'on vérifie si la littérature de « cordel » se présente comme une action potentialisatrice pour l'apprentissage dans une classe multigrade. Grâce à une étude de cas qui comprenait l'observation participante, des entretiens ouverts et la collecte et l'analyse des artefacts produits par les sujets de recherche, il a été possible conclure que cette pratique présente des évidences pour être considérée comme une innovation pédagogique. Les évidences ont démontré que le travail pédagogique basé sur la littérature de « cordel » dans une classe multigrade ont contribué à la construction d'un programme scolaire multigrade, à l'interdisciplinarité et variété des contenus, au travail avec des thématiques actuelles, à la construction contextualisée du langage, ainsi que l'encouragement de la lecture et production textuelle et le développement des capacités de communication et d'expression orale. Les résultats de cette étude démontrent que cette action a provoqué un changement dans la culture de l'école locale à partir d'une transformation paradigmatique orientée vers le rôle des étudiants, en passant l'enseignant à agir en tant que guide, co-participant au processus.

**MOTS CLES:** l'innovation pédagogique; l'éducation rurale; classe multigrade; la littérature de colportage.



**SUMÁRIO**

<b>AGRADECIMENTOS .....</b>	<b>vii</b>
<b>LISTA DE IMAGENS .....</b>	<b>xi</b>
<b>RESUMO.....</b>	<b>xiii</b>
<b>ABSTRACT .....</b>	<b>xv</b>
<b>RESUMEN .....</b>	<b>xvii</b>
<b>RÉSUMÉ .....</b>	<b>xix</b>
<b>1. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>1</b>
<b>2. EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA E INOVAÇÃO PEDAGÓGICA: UM NOVO PARADIGMA.....</b>	<b>7</b>
<b>3. EDUCAÇÃO DO CAMPO COMO DIREITO HUMANO: UM OUTRO PARADIGMA.....</b>	<b>27</b>
<b>4. A CLASSE MULTISSERIADA: UM ESPAÇO DE GARANTIA DE DIREITOS .....</b>	<b>45</b>
<b>5. O CAMINHO DA PESQUISA .....</b>	<b>61</b>
<b>6. A LITERATURA DE CORDEL NO TRABALHO PEDAGÓGICO DE UMA CLASSE MULTISSERIADA: EVIDÊNCIAS DE INOVAÇÃO?.....</b>	<b>69</b>
<b>7. CONSIDERAÇÕES CONCLUSIVAS .....</b>	<b>93</b>
<b>8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>97</b>



## 1. INTRODUÇÃO

*[...] no se trata tanto de asegurar la conservación de un mundo viejo como de fabricar un mundo nuevo.  
(LARROSA, 2000, p. 8)*

A prática pedagógica é um elemento cultural que representa uma atividade humana e a compreensão dela requer um mergulho profundo em sua realidade, o que exige de quem o faz minuciosidade e rigor em todos os critérios escolhidos. Toda investigação em educação pretende uma compreensão de determinada parte da realidade deste fenômeno que é tão complexo, e cada esforço pela busca desse entendimento abre caminho para que outras questões sejam levantadas, confirmando assim que o conhecimento não possui limites e que a ciência possibilita múltiplos olhares sobre seu campo.

Uma investigação em educação deve buscar entender as pessoas em suas experiências e para isso o investigador precisa aproximar-se do campo de pesquisa para que a sua realidade se coloque à disposição da realidade do outro. A compreensão que se pretende obter do fenômeno estudado só é possível ao pesquisador por meio de um caminho desafiador que, quando bem projetado, possibilita que a concretização do planejamento ocorra de maneira satisfatória, mesmo quando "os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente evidentes" (YIN, 2010, p. 39).

Este trabalho apresenta resultados da investigação de um fenômeno que surgiu a partir de duas necessidades essenciais para a pesquisa em educação: a primeira delas se dá no próprio contexto educacional que, diante da urgente necessidade de transformação da realidade educacional instiga pessoas preocupadas com a sua qualidade a buscarem melhores formas de conduzir o processo educativo. Esta necessidade primeira é ainda mais real quando, ao ser provocada uma reflexão acerca da contemporaneidade, torna-se perceptível que a escola encontra-se defasada do contexto atual, pois que, sendo ela um símbolo da modernidade, nós, enquanto sociedade, já ultrapassamos essa época. Portanto, a escola não é mais o centro nem o único local da verdadeira aprendizagem.

À sombra de qual pressuposto é possível fundamentar tal afirmação? Como dito anteriormente, a mudança pela qual vem passando o mundo torna clara a existência de uma "metamorfose, ruptura, revolução" (FINO; SOUSA, 2001) que, como afirmam Fino e Sousa, "são, em conjunto, sinónimas de mudança de paradigma, aquilo que provoca a reorganização de todo o sistema de pensamento anterior [...]" (FINO; SOUSA, 2001). Tal mudança nos obriga não somente a refletir e compreender as questões que a envolvem em sentido geral,

como "o destino do homem" (FINO; SOUSA, 2001), mas também nas questões mais específicas, como é confirmado pelos autores acima citados referindo-se também "[...] à mudança na nossa maneira de nos representarmos e de representarmos as nossas instituições mais importantes e arraigadas, incluindo a escola" (FINO; SOUSA, 2001).

A segunda necessidade essencial que justificou a realização deste trabalho é que, na busca pelo entendimento da realidade educacional o pesquisador necessita de intimidade, identificação pessoal com o seu tema de pesquisa e Woods deixa isso em evidência quando diz que "fazemos, frequentemente, investigação para descobirmos mais sobre nós próprios. Isto não significa que sejamos indulgentes, mas sim que é essencialmente através do self que compreendemos o mundo" (WOODS, 1999, p. 11).

O campo de investigação para a realização desta pesquisa foi a Escola Municipal Manoel Inácio dos Santos, localizada na Fazenda Poços, zona rural do município de Quixabeira, cidade do interior da Bahia. Esta é uma escola que, pela sua localização geográfica, como grande parte das escolas do campo no Brasil, são organizadas em classes multisseriadas, devido à grande distância das escolas da zona urbana e pelo fato de o número de alunos nas propriedades rurais do entorno da escola não ser suficiente para a formação de turmas regulares. Nessas turmas encontram-se matriculados alunos de várias séries diferentes sob a orientação de um único professor que, por esse motivo, também são chamadas de classes unidocentes.

Mesmo no modelo multisseriado, ainda é uma prática comum de muitos professores dessas classes fragmentarem suas turmas em grupos-série, segregando os alunos dentro de uma mesma sala de aula. Essa forma de organização que é vista por muitos como a melhor maneira de realizar um atendimento específico ao nível de aprendizado dos alunos tolhe a riqueza da diversidade que pode ser aproveitada para o aperfeiçoamento do trabalho pedagógico. Este é um dos grandes embates enfrentados na modalidade de Educação do Campo para aqueles que trabalham especificamente com classes multisseriadas: como romper com o padrão seriado imposto pelo modelo de educação urbanocêntrico e fabril e valorizar a diversidade encontrada numa classe onde estão matriculados alunos com vários níveis cognitivos diferentes?

Esse modelo de organização escolar ainda é apontado com um dos grandes responsáveis pelo alto índice de fracasso escolar existente no meio rural, mas Corrêa nos afirma o contrário, dizendo que "o paradigma seriado urbanocêntrico influencia,

predominantemente, na organização do espaço, do tempo e do conhecimento da escola multisseriada do campo, precarizando o seu processo pedagógico e aumentando o fracasso escolar e a exclusão das populações do campo (CORRÊA, 2005, p. 164). Essa reflexão contribui ainda mais para que pensemos acerca de uma outra realidade, a de que existem instituições que, através de ações concretas de grande valor pedagógico têm demonstrado o oposto. Essas ações eficazes e autônomas, que caminham a favor de um ensino que ofereça possibilidades para a produção do conhecimento, remete o pensamento à frase de Woods quando nos diz que "o ensino será aquilo que o professor dele fizer" (WOODS, 1999, p. 21). Dessa maneira é possível acreditar que a mudança que almejamos para a atual realidade educacional esteja à disposição daqueles que pretendem envolver-se num projeto de transformação da realidade existente.

A escolha da escola Manoel Inácio dos Santos como objeto desta pesquisa em inovação pedagógica não aconteceu simplesmente pelo fato de nela funcionar uma classe multisseriada, mas porque há no direcionamento do trabalho pedagógico da sala multisseriada que ali funciona um elemento de valorização cultural e que contribui de maneira bastante distinta e eficaz para o progresso cognitivo dos alunos que é a utilização da literatura de cordel como meio de alfabetização. A ação pedagógica desenvolvida através desse gênero literário tornou bastante evidente a necessidade de nesta escola ser realizada uma pesquisa em inovação pedagógica para que se reconhecesse o trabalho desenvolvido, visando encontrar possíveis respostas para as seguintes questões: Como acontece a alfabetização em classe multisseriada através da literatura de cordel? Qual a contribuição da literatura de cordel para a alfabetização em classe multisseriada? Por que a leitura e produção de literatura de cordel como meio de alfabetização numa classe multisseriada pode ser considerada uma ação pedagógica inovadora?

Sendo assim, este trabalho pretendeu investigar como acontece a alfabetização em classe multisseriada através da leitura e produção de literatura de cordel, refletindo sobre a contribuição desta ação pedagógica para a formação de alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental da modalidade de Educação do Campo, buscando, na análise deste fenômeno, caracterizá-lo ou não como inovação pedagógica. Para tal, foi necessário também discutir sobre as possibilidades e desafios da ação docente em classes multisseriadas, bem como analisar como a literatura de cordel pode contribuir para o desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita e expressão nos alunos de uma classe multisseriada e perceber de que

maneira a literatura de cordel introduzida na metodologia de uma classe multisseriada pode contribuir como potencializadora da aprendizagem.

Sendo assim, para um estudo sobre a organização do trabalho pedagógico em classes multisseriadas torna-se indispensável um aprofundamento sobre a Educação do Campo, seu contexto, processo histórico e a sua realidade atual no cenário educacional, uma vez que, como dito anteriormente, a grande maioria das escolas que possuem esse modelo de organização está situada na zona rural. Durante muito tempo a atenção da educação no Brasil foi voltada somente às populações urbanas, sem levar em consideração que isso correspondia apenas a uma fatia da população, pois grande parte desta residia no campo e era isso que sustentava a economia do país que até o início do século XX era predominantemente agrária. Dessa forma foram negados os direitos de um povo, provocando assim uma segregação que de forma dispar atribuía condições diferentes de vida entre os povos urbanos e rurais e que, por sua vez, gerou forte preconceito para com a população do campo. No entanto, essa situação acabou por repercutir em vários âmbitos da sociedade.

Em se tratando especificamente da educação, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4024/61 já pensou que uma educação no meio rural poderia ser uma tentativa de impedir o êxodo rural, evitando dessa forma o agravamento dos problemas já existentes nos grandes centros urbanos, tais como problemas de habitação, alimentação e a expansão da pobreza. Uma educação protagonizada pelos povos do campo concedendo-lhes o direito ao acesso à ciência, faria com que fosse escrito um novo capítulo na história da educação do Brasil, uma história construída com identidade, cultura, experiências, valores, conhecimentos e saberes próprios do campo.

Dessa forma, a garantia do direito de uma educação para todos conquistada principalmente pela intensificação das lutas sociais abre à população brasileira um cenário de respeito e adequação educacional às singularidades culturais e regionais. Nessa perspectiva surge também a garantia de uma educação do campo e no campo, com qualidade e valorização dos saberes próprios desse povo, devendo ser definida, como garantem as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, parágrafo único,

[...] pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país. (BRASIL, 2002)

Entretanto, em se tratando da realidade do campo, não basta que sejam garantidos acesso e permanência a uma educação de qualidade, é necessário também que esse campo relativamente novo no cenário educacional seja valorizado a partir de um olhar da própria ciência para esta realidade que por muito tempo foi silenciada e esquecida também pelas pesquisas sociais e educacionais, como nos deixam bem claro Arroyo, Caldart e Molina: "somente 2% das pesquisas dizem respeito a questões do campo, não chegando a 1% as que tratam especificamente da educação escolar no meio rural" (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2011, p. 8), confirmando o que dizem Damasceno e Beserra: "[...] de um certo modo, a marginalização da educação rural revela-se também nas temáticas privilegiadas". (BESERRA; DAMASCENO, 2004, p. 78). Por fim, a reflexão de Caldart torna-se apropriada a esta discussão pois reflete a urgente necessidade do pensamento científico voltado à Educação do Campo como também um campo epistemológico:

O desafio teórico atual é o de construir o paradigma (contra-hegemônico) da Educação do Campo: produzir teorias, construir, consolidar e disseminar nossas concepções, ou seja, os conceitos, o modo de ver, as ideias que conformam uma interpretação e uma tomada de posição diante da realidade que se constitui pela relação entre campo e educação. Trata-se, ao mesmo tempo, de socializar/quantificar a compreensão do acúmulo teórico e prático que já temos, e de continuar a elaboração e o planejamento dos próximos passos. (CALDART, 2004, p. 10)

Arroyo, Caldart e Molina trazem um reflexo daquilo que necessariamente deve ser feito para a valorização da educação do campo e para a efetivação da melhoria da qualidade da educação nessa modalidade de ensino tão necessária à melhoria educacional como um todo:

Cada coletivo de educadores e educadoras dos diversos movimentos populares do campo tem suas histórias a contar. Ricas práticas que se traduzem em atos sérios da educação, seja na diversidade dos movimentos sociais, seja nas escolas, nas famílias e nas lutas pela terra. Experiências e práticas que merecem ser registradas, refletidas e mostradas. (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2011, p. 8)

Os caminhos já trilhados em muitas realidades, marcados por uma história própria, que caracterizam a importância de uma educação de qualidade para os povos do campo estão aí para serem estudados, compreendidos e conhecidos, oportunizando que tantos outros que queiram trilhar pelo mesmo caminho marcado pelo sucesso de muitos possam beber em fonte segura e partilhar dessa mesma fonte a outros que também têm sede. A Educação do Campo, como espaço da garantia de direitos, possibilita que a compreensão da realidade educativa seja oportunizada e provoca reflexões acerca das diversas possibilidades que o fenômeno educativo oferece.



## 2. EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA E INOVAÇÃO PEDAGÓGICA: UM NOVO PARADIGMA

*Por el hecho de que constantemente nacen seres humanos en el mundo,  
el tiempo está siempre abierto a un nuevo comienzo:  
a la aparición de algo nuevo que el mundo debe ser capaz de recibir  
aunque para recibirlo tenga que ser capaz de renovarse;  
A la venida de algo nuevo a lo que hay que ser capaz de responder  
aunque para responder a ello  
deba ser capaz de ponerse en cuestión.  
(LARROSA, 2000, p. 8)*

A história da educação é marcada por pressupostos e conceitos que orientam e fundamentam o seu caminho. O contexto histórico de uma sociedade e a concepção humana que ela possui estabelece, desde seu princípio, os fundamentos com os quais se justificam a prática de sua educação através de teorias e metodologias destinadas ao desenvolvimento humano. Essas ações de caráter epistemológico e didático marcam determinados períodos através dos quais se pode perceber a relação estabelecida entre a educação e a sua concepção de homem e de sociedade.

A educação em seu sentido mais completo precisa auxiliar as pessoas para um contato mais efetivo e também afetivo com o conhecimento e com o mundo que as cerca. Ela não deve ser responsável pela reprodução de uma sociedade, mas pela produção desta, uma vez que o ser humano é compreendido como um processo, algo que vai se construindo e se transformando, ao mesmo tempo em que constrói e transforma o meio em que vive. Nessa relação complexa os homens são transformados pelo mundo que eles mesmos transformam. Por assim dizer, a educação deve desempenhar um papel humanizador visando o melhoramento da sociedade através das pessoas que forma.

No entanto, à medida que a história vai transcorrendo em seu curso, mudanças vão acontecendo tanto no interior dos indivíduos quanto na sociedade. Disso resulta a mudança do sentido que se atribui à educação, provocando novos pensamentos e novas ações. Sendo então a educação carregada de intencionalidades, essas tendências pedagógicas vão se reconfigurando e adquirindo novas formas. No entanto, o que caracteriza uma nova tendência não é a extinção da anterior, mas a sobreposição desta sobre aquela, pois não há no percurso o surgimento de uma tendência pura. Essa adaptação transformadora das intencionalidades pedagógicas se caracteriza pela mudança social, pela crítica acerca do modelo anterior de educação bem como da visão sobre a sociedade modificada e sobre o homem desta sociedade. Caracteriza-se também pela necessidade de mudança e adaptação do próprio homem frente a

essas transformações externas. Da mesma forma, "O surgimento e o fim de paradigmas são resultados de transformações que ocorrem nas realidades e nas teorias, compreendendo o conhecimento como um processo infinito" (KUHN, 1994, p. 38). É certo é que a humanidade tem buscado se adaptar aos diversos períodos de sua história, o que devido à aceleração da mudança tem tornado o ser humano num ser transitório e de relações temporais com os seres e com as coisas (TOFFLER, 1970).

A fim de sobreviver [...] o indivíduo deve tornar-se infinitamente mais adaptável e mais capaz do que em qualquer época pretérita. Deve buscar caminhos totalmente novos como apoio [...]. Antes que assim possa proceder, no entanto, deve compreender em maiores detalhes como os efeitos da aceleração penetram em sua própria vida, aderem ao seu próprio comportamento e alteram a qualidade da sua existência. Deve, em outras palavras, compreender o fenômeno da transitoriedade. (TOFFLER, 1970, pp. 25-26)

O que prevalecia até então em meados do século XVII e XVIII era a vida rural e familiar cercada de naturalidade, sobrevivida com o trabalho do artesanato e da agricultura, cultura esta que ainda continua sendo o primeiro estágio do desenvolvimento econômico mundial. Essa forma de trabalho até então predominante permitia ao trabalhador ser produtor de seu próprio produto ao mesmo tempo em que ele mesmo tinha acesso ao que produzia. Do início ao fim, todas as etapas de produção passavam por suas mãos. Sendo assim o trabalho não era dividido nem especializado. Quando muito o que acontecia era de haver mais de um trabalhador realizando o mesmo tipo de produção, dividindo apenas as ferramentas de trabalho.

No entanto com o advento da industrialização, o grande marco do surgimento da modernidade, o lançamento da máquina a vapor e da lançadeira volante, a máquina de fiar, o tear, entre outros, dois aspectos principais marcam a chegada dessa nova era: o carvão passa a ter grande utilidade no desenvolvimento e utilização das máquinas a vapor e o surgimento das locomotivas, o que viria a servir para transportar matéria-prima, pessoas e trabalhadores e facilitar o processo de comercialização industrial. Por meio disso veio o crescimento da produção têxtil, antes de maneira rústica e manual que começa a ser produzida através de grandes máquinas. Nesse sentido a indústria passa a ser a principal alternativa de trabalho para a grande maioria da população, a manufatura dá lugar à maquinofatura, cresce o mercado com comércio monetário, aumentando a produção e a padronização, o que fez com que grande parte da população europeia, que vivia no campo, passasse para as grandes cidades em busca de melhoria de vida através de empregos nas fábricas, alterando assim as relações sociais, a forma de vida das pessoas e também o sentido e significado dados ao trabalho, pois,

"A sociedade industrial, fundada sobre a sincronização do trabalho, precisava, portanto, de indivíduos que pouco tinham que ver com um passado rural e bucólico, em que os ritmos naturais prevaleciam" (FINO, 2000).

O crescimento populacional nos centros urbanos trouxe benefícios para a indústria da época mas fez surgir grandes problemas para a vida urbana, a exemplo do crescimento exagerado dos subúrbios, o que "obrigou a que as autoridades públicas prestassem maior atenção aos problemas criados não só por crianças entregues a si, como por adultos sem ocupação" (SOUSA, 2004), sobrevivendo em péssimas condições tanto em suas vidas cotidianas quanto dentro dos ambientes de trabalho com jornadas exaustivas, chegando a 80 horas semanais, baixos salários, além da exploração de mulheres e crianças por causa da grande utilização dos trabalhadores masculinos nas construções de ferrovias, do aumento da poluição do ar com a queima de carvão que gerava energia para as máquinas e da alta exploração de recursos naturais. Desemprego e fome passam a fazer parte da vida urbana, bem como a prostituição e o alcoolismo. Ao redor das indústrias começa a acontecer movimentos dos operários que também já começavam a se organizar e a se comportar de diferentes maneiras, como no caso do "Ludismo", em que os trabalhadores destruíam as máquinas, o "Cartismo" que exigia a melhoria das condições de trabalho e do "Trade-unions", organização dos movimentos dos trabalhadores que futuramente se transformaria em sindicatos e associações (BRAZ; NETTO, 2007).

Com a massa populacional estabelecida nos centros urbanos e a vida reconfigurada, a oferta de educação para essa parte da população também passa a ser oferecida em massa. Exemplo disso é que, ao refletir sobre este determinado momento histórico nota-se que as escolas públicas surgiram para satisfazer as necessidades de uma sociedade que nascia com grande força e que trazia em si as marcas da nova e crescente industrialização, tornando evidente que o limiar desta nova era exigia para si, como diz Fino, "uma 'espécie' de homem equipada com habilidades que nem a família nem a igreja eram capazes de proporcionar" (FINO, 2011, p. 46). No entanto, há que se fazer uma importante reflexão: qual seria essa "espécie" de homem? Quais características deveriam ter as pessoas cuja formação estaria voltada ao atendimento das necessidades das grandes fábricas? Como visto na citação de Fino, a formação dos homens para esta nova realidade social não seria possível mais ser realizada pelas famílias nem pela igreja, o que até então era o mais comum.

Essa realidade de instrução natural feita no seio da família ou através do contato social, meios pelos quais aconteciam a aprendizagem e o compartilhamento dos saberes, muda no período pós-Revolução Industrial, quando neste momento social marcado pela modernidade, os trabalhos manuais não mais atendiam ao padrão exigido pela sociedade que necessitava de indivíduos preparados para cumprir normas, regras, e exercer funções específicas. Esse foi também um momento marcado pelo surgimento de um novo modelo de educação pois, como afirma Toffler, "a era mecânica [...] exigiu um novo tipo de homem. Exigia habilidades que nem a família nem a igreja podiam, por si mesmas, fornecer. Forçou uma revolução no sistema de valores [...]" (TOFFLER, 1972, p. 321). Esse modelo de educação nasce caracterizado pela necessidade de atender à demanda social fabril, uma "educação de massa (que) foi a engenhosa máquina construída pela industrialização para produzir o tipo de adulto de que necessitava" (TOFFLER, 1972).

Diante de todo esse processo a humanidade vê nascer uma instituição até então desnecessária que passa a ser tratada como fundamental para a inserção no mundo do trabalho e que, posteriormente, em muitos países, vem tornar-se obrigatória a todos. Seria mesmo necessário à humanidade a criação de um espaço formal de aprendizagem (ou de ensino)? De que maneira estaria a sociedade da pós-modernidade se não houvesse surgido a escola? Esta é uma questão que a mente humana pode apenas imaginar, uma vez que a criação da escola é fato e que esta interferiu de maneira impactante sobre as relações humanas e a maneira de conceber e organizar a vida, o trabalho, a família e tudo o mais que as sociedades possuem em forma de organização.

A Revolução Industrial faz surgir então a escola pública que, nos moldes em que foi pensada e estruturada, torna a educação "uma atividade organizada, a decorrer num local próprio, com hora marcada, com tempos distribuídos para matérias logicamente diferenciadas" (SOUSA, 2007). Com esse aspecto pré-definido, "a aprendizagem deixa, de facto, de ser uma actividade espontânea e natural" (SOUSA, 2007) que acontecia em níveis gerais para acontecer onde "as tarefas são altamente especializadas [...] com a lógica de produção em série" (SOUSA, 2007). Com este novo molde de ensino emergindo, o homem para a sociedade de então tende-se a declinar "à nova ordem industrial" (SOUSA, 2004) e adaptar-se à essa educação intencionalmente modeladora de seres concentrados, executantes de tarefas, produtores, cumpridores de objetivos, silenciados pela voz do professor e pelo "apito da fábrica", "capazes de permanecerem entre paredes durante dias a fio" (FINO, 2011, p. 46), num ambiente de "trabalho repetitivo, [...] disciplina coletiva" (TOFFLER, 1970, p.

390), "produzidos" com "[...] com baixo custo, paz social [...] adaptados às exigências de um modelo novo de produção" (FINO, 2011, p. 45) desenhado, como afirmam Fino e Sousa,

[...] segundo um modelo inspirado literalmente nas fábricas de forma que os alunos, quando nela entrassem, passassem imediatamente a "respirar" uma atmosfera carregada de elementos e de significações que se revelaram ser mais importantes e decisivos que as meras orientações inscritas no brevíssimo currículo "oficial" da escola pública. (FINO; SOUSA, 2001, p. 373)

Esse modelo de organização escolar que surge com a Revolução Industrial transformou-se num paradigma, denominado por Fino como "paradigma de educação em massa" (FINO, 2011, p.47), ou paradigma fabril. A educação formal e sistematizada tornou-se rigidamente estabelecida durante dois séculos e ainda encontra-se viva na realidade educacional do século XXI. Porém, mesmo este modelo sendo, para a época, atual e, portanto, novidade no sistema, ele nasce para atender uma necessidade específica e industrial e não exatamente para formar o homem livre e emancipado. Mesmo este pensamento não pairando a visão dos educadores de então, a necessidade de emancipação, liberdade e garantia de direitos sempre esteve ligada diretamente aos seres humanos. Paulo Freire diz sobre esta afirmação quando provoca a reflexão sobre a condição natural do ser humano e a sua vocação para o "ser mais". Esta vocação não é direito conquistado, é característica natural do ser. No entanto, embora ele diga que as situações históricas e culturais a que o homem seja submetido podem desvirtuá-lo de sua condição, cabe à escola auxiliar no reconhecimento do ser de sua própria essência.

Por isso é que a preocupação com a natureza humana se acha tão presente em minhas reflexões. Com a natureza humana constituindo-se na história mesma e não antes ou fora dela. E historicamente que o ser humano veio virando o que vem sendo: não apenas um ser finito, inconcluso, inserido num permanente movimento de busca, mas um ser consciente de sua finitude. Um ser que, vocacionado para o ser mais pode, historicamente, porém, perder seu endereço e, distorcendo sua vocação, desumanizar-se. A desumanização, por isso mesmo, não é vocação mas distorção da vocação para o ser mais. Por isso, digo, [...] que toda prática, pedagógica ou não, que trabalhe contra este núcleo da natureza humana é imoral. (FREIRE, 2001, p. 1)

Sendo assim, o modelo fabril de educação já nasce, levando-se em consideração a condição natural do ser humano, defasado e descontextualizado, uma vez que este modelo não garante ao ser o desenvolvimento pleno de suas potencialidades, de sua criatividade e de sua autonomia. Nesta escola não há lugar para a livre iniciativa, o desenvolvimento de projetos pessoais, a atividade fabricadora estimulada pelo desejo e pelo sonho nem tampouco o protagonismo, a vez e a voz. Como dito anteriormente, foi uma escola criada pelos moldes das fábricas, com alunos enfileirados, silentes, a prestar atenção no professor, autoritário, "detentor do conhecimento" e das técnicas do "fazer conhecer". O processo educativo era

guiado por uma metodologia repetitiva, exaustiva, bancária em que a divisão social se faz presente logo em seus primeiros tempos, tal com diz Sousa na seguinte citação: "[...] a assunção de duas classes sociais (professores, por um lado e alunos, por outro) e, acima de tudo, a compartimentação dos saberes, num alheamento total relativamente às emoções e aos afectos" (SOUSA, 2007, p. 5).

Essa caracterização da escola fabril torna evidente a concepção de currículo que carregava a princípio com base na Renascença e na Reforma e, posteriormente, na Revolução Industrial. Sua principal característica era a racionalidade lógica e científica e seu principal objetivo era formar a classe trabalhadora de que a burguesia precisava. Se a escola deveria preparar trabalhadores para o labor fabril, a organização desta instituição, a começar por sua estrutura curricular, pensada como um mapa com fronteiras bem definidas, conduziria também a este fim. Snyders deixa claro o que de fato a sociedade burguesa pretendia e a que fins desejava chegar:

A burguesia esforça-se, na medida do possível por submeter a escola aos seus próprios objetivos de classe, por impedir acima de tudo que ela possa contribuir para a emancipação do proletariado: "reconduzir o ensino do povo ao nível de lacaios submissos e desinibidos [...] conseguir criados dóceis e operários hábeis". [...] A burguesia esforça-se por educar a jovem geração de operários e de camponeses na esperança de formar simultaneamente servidores úteis, suscetíveis de lhe proporcionar benefícios e lacaios obedientes que não perturbem a sua quietude e a sua ociosidade. (SNYDERS, 2005, pp. 30-31)

Sob essa perspectiva e com o crescimento e o avanço da ciência e da tecnologia e a carência de mão-de-obra para o mercado de trabalho, a educação foca-se agora na competência dos indivíduos partindo do princípio de que a sua relação com as coisas necessita de técnicas específicas e o ensino é baseado em verdades objetivas, como diz Sousa: "A escola nasce assim com carácter instrumental: ela destinava-se, por via do currículo, a processar (transformar) o aluno com o máximo de eficácia e o mínimo de custos, numa lógica empresarial, comercial ou industrial" (SOUSA, 2004). Nesse aspecto o currículo como parte integrante da educação formal e sistematizada torna-se uma área de grande interesse aos estudiosos da educação.

O ato educativo não é contemporâneo do ato de sistematicamente ensinar. O ato de aprender não nasceu dentro dos espaços formais de educação. O ser humano passou vários séculos de sua história sem necessitar da escola. Porém, hoje em dia, poucas pessoas conseguem conceber o mundo sem este espaço que ganhou tamanha importância. Não há outra instituição no mundo que consiga receber tamanho crédito pelas pessoas do que a

escola. Da mesma forma que a aprendizagem existiu antes da escola, o currículo também existiu antes mesmo que começassem a pensar nele. A característica técnica da educação de massas no começo da escola pública deixava claro a sua estrutura curricular, mesmo antes de existir um currículo, e qual era o fim de sua educação.

O fenômeno educativo não pode ser compreendido como uma realidade acabada. Mizukami afirma que o fenômeno educativo é, antes de tudo, "um fenômeno humano, histórico e multidimensional" (MIZUKAMI, 1986, p.1) que não "se dá a conhecer de forma única e precisa em seus múltiplos aspectos" (MIZUKAMI, 1986, p. 1), embora que por muito tempo, para cada período, tenha focado seu olhar em apenas uma das múltiplas dimensões. Num modelo clássico de educação, o foco na matéria e no método valorizava a dimensão técnica do processo, a definição de objetivos, conteúdos, métodos e avaliação, numa forma linear e sistêmica, que desenhava uma educação estrategista findada em comportamentos especificados e observáveis; nesse modelo, avalia-se o aluno somente.

Já nas primeiras décadas do século XX quando de fato o currículo começa a ser objeto de estudo da ciência, dá-se início a uma forma mais acentuada de se pensar a própria educação. Pensar no currículo é pensar na própria escola. Da mesma forma, também, as teorias do currículo que surgem são também teorias pedagógicas, como diz Silva: "todas as teorias pedagógicas são também teorias sobre currículo" pois "[...] não deixam de fazer especulações sobre o currículo, mesmo que não utilizem o termo" (SILVA, 2009, p. 21). Daí então o caminho educativo ser trilhado, a partir das primeiras décadas do século XX sobre "estudos sobre currículo" (SILVA, 2009, p. 12) com a publicação de *The curriculum*, de Bobbitt, livro considerado como um "marco no estabelecimento do currículo como um campo especializado de estudos" (SILVA, 2009, p. 22), donde vieram as teorias tradicionais, preocupadas com a "natureza da aprendizagem" (SILVA, 2009).

Gimeno Sacristán diz que "os fenômenos curriculares incluem todas aquelas atividades e iniciativas através das quais o currículo é planejado, criado, adotado, apresentado, experimentado, criticado, atacado, defendido e avaliado, assim como todos aqueles objetivos materiais que o configuram" (GIMENO SACRISTÁN, 1998, p. 21). Nessa perspectiva, ao refletir sobre o currículo do início do século XX, com sua origem fabril, um modelo de currículo que valorizava os conteúdos, dito por Gimeno Sacristán como "currículo tradicional" (GIMENO SACRISTÁN, 1999, p. 169), prevalece o método em que o professor pretendia "treinar" os educandos, como disse Freire (2011, p. 16), ao denominar esses

educadores de "conservadores" e "bancários", mecanicamente memorizadores, repetidores de ideias. Não poderiam ser diferentes as características do professor e o perfil do ensino ministrado por eles, uma vez que os alunos deste modelo também deveriam a possuir essas mesmas características.

Mesmo com sua descontextualização, a escola fabril durou, sem ser questionada, até metade do século XX quando, em 1957, com o Lançamento do Sputnik feito pela União Soviética, os Estados Unidos começaram a responsabilizar a inadequação de sua própria educação por ter sido ultrapassado por outro país em níveis de conhecimentos principalmente em ciências e matemática. Ao mesmo tempo deste acontecimento teóricos já se preocupavam em repensar as estruturas curriculares na busca de um ensino mais eficaz e que fosse capaz de fazer com que os norte-americanos fossem capazes de ultrapassar os demais países em nível de conhecimento. A partir deste fato, começa-se a pensar se de fato este modelo educativo fragmentado, centrado na memorização, no não respeito às individualidades dos seres, centrado na coletividade não como meio de cooperação e aprendizagem coletiva, mas como meio massivo de treinamento para uma função específica que era totalmente acrítica, apolítica e não reflexiva, seria realmente o ideal para a formação dos seres.

A instituição do paradigma fabril agora passa por um momento de crise curricular, não somente pela forma que funcionava, mas pela forma com que se relacionava com as questões sociais. Não foi apenas a tecnologia e a ciência que mudaram, mas o mundo também. Por isso, a escola não mais atendia às exigências desse novo mundo, devendo esta também se modificar, pois o homem e a sociedade característicos da contemporaneidade, partes fundamentais do novo processo de transformação humana, social, política e econômica passaram a mobilizar inquietações sobre novas formas e novos modelos de se pensar e se fazer educação no sentido de atender às necessidades.

A partir de então tem início também uma preocupação com a formação dos professores, uma vez que algo estava a começar a mudar fora da escola e ela mesma deveria acompanhar o ritmo de mais um momento de transformação social. A avaliação escolar também deveria ser modificada através de um sistema de controle mais eficaz. Convém ressaltar o que Fino e Sousa dizem acerca desse momento sobre o que de fato ocorreu:

[...] o êxito que o lançamento do Sputnik pelos soviéticos, ainda que tendo feito estremecer a confiança dos americanos na qualidade de seu sistema educativo, não provocou um movimento com amplitude suficiente para lhe provocar grandes

alterações, quer no que se refere à definição de suas grandes metas, quer em termos organizacionais. Se descontarmos um maior cuidado na formação dos professores nas áreas já referidas da matemática e das ciências, nada de muito essencial chegou a ser modificado, mantendo-se intacto já o velho sistema de produção em massa. (FINO; SOUSA, 2001, p. 6)

O currículo de então começa a estruturar-se sob novo aspecto, perpassando pelas teorias críticas, focadas na "natureza humana" (SILVA, 2009) em que Freire já começava a dizer que os educadores deveriam "formar" os educandos (FREIRE, 2011, p. 16), mais que simplesmente "treinar". Para ele, o exercício da função docente exige que os educadores tornem-se "críticos, progressistas" muito mais do que "conservadores" e que, portanto, "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua produção ou a sua construção" (FREIRE, 2011, p. 24). Ele afirma que o "educador problematizador", em sua prática, vê o aluno como "sujeito", ao contrário do "educador bancário" que o concebe enquanto "objeto". O "educador problematizador", segundo ele, é criador, instigador, inquieto, curioso, humilde e persistente, enquanto que o "educador bancário" se preocupa simplesmente em ensinar conteúdos, é "mecanicamente memorizador", "repetidor cadenciado de frases e de ideias inertes" e "pensa errado" (FREIRE, 2011, pp. 28-29).

A sociedade está, então, diante de uma nova era no que refere à realidade pedagógica: são repensados o papel do professor, a estrutura curricular da escola, o próprio sentido da escola e a sua real função no mundo. Estaria ela ainda atendendo às necessidades de uma sociedade novamente em ritmo crescente de mudança? O que de fato precisariam fazer os seus atores para que esta instituição mais uma vez alcançasse o mérito de um lugar seguro para colocar crianças e jovens e que garantisse de fato que a aprendizagem acontecesse? Será que o que ocorria no interior das salas de aula eram situações de aprendizagem efetivas e que garantissem a coerência com o que a vida fora de seus muros oferecia?

Neste momento, por volta da década de 70, um instrumento já começa a fazer parte da realidade social, embora que ainda em número bastante pequeno. O uso de computadores e videogames, ainda que novidade, passava a fazer parte da realidade social. No entanto, como diz Papert, "nenhuma experiência semelhante podia ser feita sobre o que escolas podiam fazer em um mundo onde computadores fossem objetos de uso cotidiano" (PAPERT, 2008, p. 47). Não precisou muito tempo para que o governo americano começasse a comprar essas máquinas para as escolas e o uso da informática na educação passa a ter centenas e pouco depois milhares de computadores sendo utilizados por crianças nos espaços formais de educação, assim como também milhares de softwares que pretendiam ser educativos já

estavam à disposição do mercado para serem comercializados. Embora não sendo ainda o ideal de Papert, com um computador sendo utilizado por aluno nas escolas, ele diz o seguinte:

Esse crescimento de uma "cultura do computador na escola" estava ainda longe de uma megamudança, mas atingira proporções que o tornaram incomparavelmente mais rico como fonte de discernimento sobre mudanças educacionais do que as limitadas experiências da década anterior. Em 10 anos, as escolas americanas haviam comprado 3 milhões de computadores, e centenas de milhares de professores fizeram cursos para aprender a usá-los; novos gigantes industriais entraram no mercado da educação e 20 mil itens pretendendo ser "software educacional" foram postos à venda. Esses dramáticos eventos não demoraram a atrair a atenção da mídia. Independentemente dos números, a própria ideia de uma criança usar um computador dava às pessoas uma sensação de que algo novo, empolgante e um pouco perturbador estava no ar. (PAPERT, 2008, p. 48)

Esta foi uma das questões que tentou, a duras custas, "salvar" a escola de sua defasagem, mas conseguindo, no máximo, um aspecto maquiador para ela. É ainda, para muitas pessoas, a principal necessidade das escolas contemporâneas. Entretanto, a inserção de tecnologias por meio da integração de computadores nas instituições escolares é, em muitos casos, uma má forma de conceber a melhoria do espaço escolar, pois esta melhoria deve advir do próprio contexto social onde ocorre a aceleração da mudança através, principalmente, da evolução tecnológica. À base disso, professores, alunos e demais integrantes do contexto escolar sentem-se aliviados e felizes ao disporem suas escolas de laboratórios de informática. Mais seguros e "livres da responsabilidade" de provocar uma verdadeira mudança nas estruturas conceituais de ensino e aprendizagem estão os professores que guiam seus alunos aos laboratórios e lá instruem, ditam, direcionam o trabalho.

Indo mais à fundo na questão, o que torna ainda mais precária a realidade educacional frente ao uso do computador é o mínimo ou nenhum conhecimento dos professores acerca da própria máquina ou até mesmo dos softwares que se dizem "educativos", pois, segundo Valente "sem ele (o software), o computador jamais poderá ser utilizado na educação" (VALENTE, 2000). Mesmo estando os professores às escuras quanto ao computador e ao software, tal material tem, já há um bom tempo, chegado às escolas. Infeliz realidade constatar que, ainda sob o que afirma Valente, sem o devido conhecimento de software "educativo" o professor não tem condição de ser "[...] o criador de ambientes de aprendizagem e o facilitador do processo de desenvolvimento intelectual do aluno" (VALENTE, 2000), findando sua prática no mero instrucionismo ou no puro "ensino de computação" (VALENTE, 2000) onde "o computador é usado como objeto de estudo, ou seja, o aluno usa o computador para adquirir conceitos computacionais" (VALENTE, 2000).

Este é um problema que perpassa também pela formação do professor pois, segundo Fino, "grande parte [...] fez a sua formação inicial sem ter tido qualquer espécie de formação relacionada com o uso de software" (FINO, 2003). Entretanto, mesmo obtendo essa formação inicial, a mera aquisição de conhecimentos conceituais sobre softwares e computadores não é garantia de uso destes sob a perspectiva construcionista de Papert, pois, para apropriar-se do sentido construcionista na utilização do computador o professor, ao contrário de depositar a informação no aluno, deve dar o protagonismo da aprendizagem aos próprios aprendizes. Para tal, necessita de formação inicial, continuada e do mais importante: apropriação da autoformação, sequencial e sempre inacabada.

O professor pode reelaborar a sua atuação reconhecendo que "a instrução só é boa quando faz prosseguir o desenvolvimento, isto é, quando desperta e põe em marcha funções que estão em processo de maturação na ZDP" (FINO, 2001). A Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), ao reconhecer "o papel do outro social no desenvolvimento da criança" (FINO, 2001), compreende que as questões individuais da mente humana acontecem a partir de processos sociais, sempre com a atuação do sujeito sob a tutoria de um outro mais apto a realizar as tarefas possíveis que conduzirão ao avanço do desenvolvimento. Na concepção de ZDP de Vygotsky, o professor, ao permitir a autonomia e a criatividade do aluno-autor, este não permanece na mera formulação de conceitos mentais acerca do conhecimento ou do computador, mas é possibilitado de interiorizar esses conceitos, a partir do auxílio de um "par-tutor" ou na "interacção inter-pares" (FINO, 2001), reconhecendo os próprios conhecimentos por ele(s) construídos através da atividade de criação autônoma com auxílio de uma orientação que não instrui o aluno, mas que permite a ele a interiorização, no qual o aluno-autor está pronto para "iniciar um novo ciclo de aprendizagem a um nível cognitivo mais elevado" (FINO, 2001).

Entretanto, é também desejo de muitos educadores provocar uma mudança em sua prática, aproveitando-se de conhecimentos teóricos e de objetos que o auxiliarão na eficácia dessa mudança. Outros tantos há que carregam dentro de si a indiferença em relação à urgente e clara necessidade de revolução do paradigma educativo atual. Bom é saber que com o avanço da ciência e a crescente "invasão" dos meios tecnológicos nas instituições escolares cada vez mais aumenta a esperança de que a realidade se transforme a partir dos próprios atores educacionais, conscientes de que necessitam apropriar-se do saber da experiência, que é aquele que passa por dentro de cada um provocando uma revolução nos conhecimentos já existentes, promovendo a criação de conhecimentos novos e atualizados. Tal apropriação de

conhecimentos e atualização docente nos meios educacionais provocará uma verdadeira transformação no aprendizado dos educandos, pois esse próprio processo de construção de conhecimentos, uma vez refletido e apropriado pelos professores, será entregue aos alunos, permitindo-lhes a merecida autoria e o tão sonhado protagonismo de que todo aluno tem direito.

É com esse crescimento científico e tecnológico através do progresso da sociedade que são reestruturadas as bases de seu pensamento acerca da formação dos indivíduos. Com isso a educação inicia uma caminhada rumo à significação da aprendizagem, ao questionamento das ideias fixas e à construção de um conhecimento que visa também o questionamento do currículo e a atribuição de sentido aos conteúdos com base na realidade dos indivíduos participantes, de sua atuação sobre essa realidade e nos efeitos produzidos dessa atuação. Sendo assim, o conhecimento não é mais percebido como parte de um sujeito, nem tampouco de um objeto, mas da interação de ambos.

Democracia e liberdade começam a estabelecer as formas de organização da sociedade e o preparo intelectual do indivíduo para assumir determinada função de acordo com suas aptidões, marcando também uma característica de ensino centrada no papel do professor que não mais deve determinar o início, o meio e o fim da atividade pedagógica. As especificidades individuais passam a ser especialmente valorizadas e também a diversidade social e as diferenças de culturas e classes são levadas em consideração. Portanto, o aluno agora deve ser percebido em seu contexto. A valorização dos interesses individuais e a importância da experiência do indivíduo com o meio abre as portas para uma educação que valoriza as aptidões individuais e que compreende que o processo educativo deve acontecer principalmente pelos meios internos e não mais somente pelos externos. Essa renovação da pedagogia coloca o aluno no foco do ensino e o professor agora é um facilitador das aprendizagens. A análise crítica do sistema tende a enfrentar a separação de classes fazendo com que o indivíduo se perceba enquanto ser que não se conforma com sua situação e que se apropria de conhecimentos e sentimentos de libertação. Portanto, o currículo de então deve fazer com que a escola prepare o aluno para o mundo.

O homem e a sociedade característicos da contemporaneidade, partes fundamentais do novo processo de transformação humana, social, política e econômica, hoje refletidos através de uma prática pedagógica direcionada pelas teorias pós-críticas, que evidenciam a consideração da educação sobre a "natureza do conhecimento, cultura e sociedade" (SILVA,

2009), essencialmente ligadas à "...nossa identidade...nossa subjetividade" (SILVA, 2009, p. 15), mobilizam inquietações sobre novas formas e novos modelos de se pensar e se fazer educação. Essa ruptura do paradigma educativo nos permite observar "um movimento intelectual que proclama que estamos vivendo numa nova época histórica, a Pós-Modernidade, radicalmente diferente da anterior, a Modernidade" (SILVA, 2009, p. 111). Mas, mesmo sendo ainda a escola um referencial do sentido conceitual de educação, encontra-se, embora diante de tanta mudança acontecendo no mundo exterior, há muito, defasada do contexto atual, pois que, sendo ela um símbolo da modernidade, nós, enquanto sociedade, já ultrapassamos essa época. Portanto, a escola não é o centro nem o local da verdadeira aprendizagem. Como diz Silva:

Nossas noções de educação, pedagogia e currículo estão solidamente fincadas na Modernidade e nas ideias modernas. A educação tal como a conhecemos hoje é a instituição moderna por excelência. Seu objetivo consiste em transmitir o conhecimento científico, em formar um ser humano supostamente racional e autônomo...Nesse sentido, o questionamento pós-modernista constitui um ataque à própria ideia de educação. (SILVA, 2009, pp. 111-112)

Nesse novo mundo que surge em que a informação, o conhecimento e o avanço da ciência traçam o perfil de uma sociedade cada vez mais autônoma a educação, embora com muitas tentativas de adequação à nova realidade, ainda preserva o paradigma fabril e reproduz à exaustão os moldes da escola tradicional, insistindo em um modelo de ensino-aprendizagem centralizador de um conhecimento que não mais só lhe pertence, pois na contemporaneidade a escola não é mais o lócus do conhecimento e sim o mundo, por isso justifica-se pensar em inovação pedagógica, pois, como afirma Toffler:

Tão profundamente revolucionária é esta nova civilização, que desafia todas as nossas velhas pressuposições. Velhos modos de pensar, fórmulas antigas, dogmas antigos e antigas ideologias, por mais acalentadas e por mais úteis que tenham sido no passado, não mais se adaptam aos fatos. O mundo que está emergindo rapidamente do choque de novos valores e tecnologias, novas relações geopolíticas, novos estilos de vida e novos modos de comunicação, exige ideias e analogias novas, novas classificações e novos conceitos. Não podemos enfiar o mundo embrionário de manhã em cubículos convencionais. Nem as atitudes nem os modos são apropriados. (TOFFLER, 2012, p. 16)

O limiar da inovação se caracteriza como um importante passo rumo à significação da aprendizagem, ao questionamento das ideias fixas e à construção de um conhecimento que visa também o questionamento do currículo e a atribuição de sentido aos conhecimentos com base na realidade dos indivíduos participantes, de sua atuação sobre essa realidade e nos efeitos produzidos por essa atuação. As crianças constroem suas estruturas cognitivas através de sua relação com o mundo e também individualmente. Piaget descreve como acontece esse

processo de construção buscando uma melhor compreensão da aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, que são vistas como sujeitos ativos, construtores de conhecimento.

Papert, porém, ao refletir sobre o construtivismo Piagetiano buscou relacioná-lo à escola afirmando que o foco desta deve estar no aprendizado e não no ensino, como tem acontecido até os dias atuais. No entanto é importante lembrar o que o próprio Papert nos diz: "Mesmo a afirmativa de que cada ato de ensino priva a criança de uma oportunidade para a descoberta, não é um imperativo categórico contra ensinar. [...] a meta é ensinar de forma a produzir a maior aprendizagem a partir do mínimo de ensino" (PAPERT, 2008, p. 134). Porém, a instrução e a transmissão de informações descontextualizadas e fragmentadas devem dar lugar à autonomia, à criatividade, à autoria dos alunos que passam a protagonizar sua própria aprendizagem. A escola, enquanto instituição responsável pela mediação da aprendizagem deverá auxiliá-los a descobrirem como construir seu próprio conhecimento.

O construcionismo é construído sobre a suposição de que as crianças farão melhor descobrindo por si mesmas o conhecimento específico de que precisam; a educação organizada ou informal poderá ajudar mais se certificar-se de que elas estarão sendo apoiadas moral, psicológica, material e intelectualmente em seus esforços. O tipo de conhecimento que as crianças mais precisam é o que as ajudará a obter mais conhecimento. (PAPERT, 2008, p. 135)

Situando-nos mais especificamente sobre as instituições existentes na sociedade e refletindo sobre o tipo ideal de formação desejada aos seres humanos, no meio de todo esse processo conflituoso, rápido e diverso de mudança social, não seria possível deixar de perceber nem deixar de colocar em foco a escola e seu lócus na contemporaneidade. Outrossim, é imprescindível incorrer sobre a eficácia do papel da escola frente à complexidade global. Tem ela surtido efeitos positivos e significativos para o que se espera de uma instituição formal de ensino? Tem ela acompanhado a excessiva transformação e avanço intelectual e tecnológico? Uma análise superficial de sua estrutura física e curricular talvez já revele que a resposta às últimas questões é negativa. Do mesmo modo, uma profunda diagnose sobre a escola e o ensino pode expressar o que de fato tem ocorrido para que até mesmo os próprios atores educacionais já tenham pensado acerca do atual embate sobre o quadro de mudança entre a modernidade e a pós-modernidade e a incompatibilidade escola-mundo nesse contexto, pois não há solução para a escola a não ser que ela mude o paradigma.

Talvez não seja possível dizer que a escola é a mesma de cem anos atrás e que nada mudou. Entretanto é necessário reconhecer que as mínimas mudanças ocorridas não foram

suficientes para ascender a escola ao patamar de uma instituição que atende aos ensejos da real mudança, pois as suas mudanças não acontecem no ritmo social exigido e em muito diferem de tudo o que aconteceu na sociedade nas últimas décadas. Papert, em seu livro "A máquina das crianças" busca nos "chamar a atenção para o que praticamente todo mundo sabe sobre o nosso sistema escolar: ele mudou, mas não a ponto de alterar substancialmente sua natureza" (PAPERT, 2008, p. 18). Quais seriam os reais motivos que justificam esse lento avanço da escola? Muitos atribuiriam tal fator especificamente à falta, ao mínimo uso ou ao mau uso da tecnologia nos espaços educacionais.

Talvez não seja possível mensurar até onde cabe tal argumento, mas é certo que, sendo a escola uma das instituições fundamentais da civilização, e estando essa civilização em grande parte informatizada e em larga escala coberta pelo uso da tecnologia, pode parecer lógico o raciocínio de que por não estar efetivamente atualizada nas novas tecnologias e que, mesmo as que já contam com aparatos tecnológicos em seus ambientes educativos, por não utilizarem esses instrumentos com os fins necessários, ficam à mercê das mais severas críticas à eficácia de seu ensino. Certo é que a sociedade não está satisfeita com a atuação da escola, muito menos os próprios alunos e "na medida em que as crianças rejeitam uma Escola que não está em sintonia com a vida contemporânea, elas tornam-se agentes ativos de pressão para a mudança" (PAPERT, 2008, p. 21).

Qual o verdadeiro papel da utilização dos meios tecnológicos nas instituições formais de educação? O computador não pode ser aclamado como o objeto capaz de formar o ser humano integral tão almejado pela sociedade atual; porém a utilização do computador de forma enriquecedora como um meio provocador da autonomia intelectual do aluno, onde o professor esteja apto a direcionar intencionalmente o manuseio crítico e produtivo da máquina pelos estudantes, proporcionará uma relação interativa através das possibilidades a eles oferecidas para a construção de um projeto pessoal, pois como afirma Papert, "a melhor aprendizagem ocorre quando o aprendiz assume o comando, como o jovem Piaget o fez" (PAPERT, 2008, p. 37).

O uso da tecnologia no ambiente educativo não garante a eficácia da aprendizagem e nem é sinônimo de inovação, porque a tecnologia, representada apenas como um conjunto de instrumentos atuais pode mascarar a escola com um aspecto ostensivo de modernidade, mas que por dentro reina a marca do ensino tradicional fixado na transmissão de informações e não no conhecimento autônomo nem na "autodeterminação intelectual" (PAPERT, 2008, p.

21). Essa mera pincelada tecnológica nas escolas torna o aluno passivo da instrução do professor que se tornou escravo de um currículo fragmentador do uso do computador através de meios instrucionistas e programados. Essa forma de ensino com base no uso do computador pode encher os olhos de muitos que acreditam que o efeito das coisas está nos objetos e não na ação do ser humano sobre eles, mas Papert nos diz que é preciso "tornar o estudante o sujeito do processo em vez de torná-lo objeto" (PAPERT, 2008, p. 28). Sendo assim, essa forma de ensino não é capaz de responder ao verdadeiro sentido de inovação, podendo ser vista apenas como uma mudança. Mudança e inovação são coisas distintas, embora sejam comumente confundidas entre muitos, pois pode haver mudança sem inovação, mas não há inovação sem mudança.

A mudança é objetiva, a inovação é subjetiva. Objetivo deriva de objeto, de algo que está fora, exposto; subjetivo deriva de sujeito, e diz sobre algo que está dentro de um sujeito. No entanto, a concepção e a constituição do "eu" acontecem de fora para dentro quando o sujeito, em contato com os objetos compreende o mundo e constrói-se; mas o sentido dessa construção ocorre quando o objetivo se torna subjetivo, no momento em que o objeto começa a ser transformado pelo sujeito, numa via circular de internalização do que está fora e externalização do que está dentro. "Na educação [...] não existe nada de passivo, de inativo. Até as coisas mortas, quando se incorporam ao círculo da educação, quando se lhes atribui papel educativo, adquirem caráter ativo e se tornam participantes ativos desse processo" (VYGOTSKY, 2001)

O sentido de inovação está intrinsecamente ligado ao significado original da palavra educação que no latim tem uma via dupla de compreensão: "trazer para fora" ou "levar para fora". Numa forma simples de explicação a escola, enquanto espaço possível de inovação, deve funcionar nos dois modos, trazendo para fora as potencialidades individuais dos sujeitos, ao mesmo tempo em que os levando sempre para um lugar melhor. As ações de inovação devem estabelecer uma relação pessoal, interpessoal e multidimensional entre sujeitos e ações educativas. Pessoal porque a inovação deve ir além da dimensão técnica visando atingir a dimensão humana das relações; interpessoal porque ela deve perpassar da relação humana individual para uma relação coletiva, de interação, uma vez que, em se tratando de inovação pedagógica, deve esta produzir um efeito de renovação coletiva; por fim, multidimensional, porque as realizações educacionais precisam criar bases para um novo e verdadeiro conhecimento global em que o ser humano seja contemplado em suas mais diversas dimensões sendo plausivelmente construído, reconstruindo-se constantemente.

Entretanto é importante pensar: qual o papel do professor e do aluno do século XXI ao estarem inseridos nesse contexto? Para começar é preciso esclarecer que professor e aluno aprendem em comunhão, embora possuam papéis diferentes; e a ação dos homens se dá de acordo com a função que cada um exerce e que o conhecimento se fará prático quando nascer no pensamento e se concretizar na ação dos envolvidos. Para o professor o desafio está em questionar os seus métodos e transformá-los, pois a inovação é um processo de dentro do ser criativo, autorreflexivo, inconformado com a situação atual e que possui visão de futuro, pois Toffler nos diz que "a responsabilidade da mudança [...] está em nós. Devemos começar com nós mesmos, ensinando-nos a não fechar as nossas mentes prematuramente à novidade, ao surpreendente, ao aparentemente radical" (TOFFLER, 2012, p. 433). Ao aluno cabe livremente escolher o próprio percurso de seu aprendizado, pois como Papert diz: "a melhor aprendizagem ocorre quando o aprendiz assume o comando, como o jovem Piaget o fez" (PAPERT, 2008, p. 37).

Ainda em referência à função dos dois principais atores educativos, professor e aluno, e o lugar de cada um na inovação e lembrando a importância da relação sujeito-objeto, é relevante ressaltar que a educação possui em sua essência uma propriedade artística por sua característica prática, teórico-prática, fabricadora e criadora, e não há inovação pedagógica sem criatividade contínua. Sendo então a inovação fruto da ação dos sujeitos e não de imposição de lei exterior, essa ação pedagógica sobre os instrumentos educativos deve ser gerada internamente para produzir resultados externos, pois a inovação pedagógica é prática, é ação. A criatividade, o desejo, o ideal devem sobrepor o risco do fracasso, estabelecer a quebra da rotina e os projetos pessoais necessitam receber crédito. Essa ação pedagógica deve ser entendida como a ação do professor sobre a renovação de sua metodologia e a ação e compreensão do aluno sobre as suas potencialidades cognitivas, bem como da mudança qualitativa da escola vindo de encontro com o currículo escolar estabelecido. O professor re-cria sua ação, mediando o processo de aprendizagem do aluno que, por sua vez, cria seu próprio percurso de construção da aprendizagem por uma via autônoma.

Inovação é mudança com efeito. Portanto, deve provocar essa mudança no professor que deve compreender necessária a ruptura e a descontinuidade do paradigma. Esse efeito não se refere só ao conhecimento que é adquirido pelo aluno no fim do percurso, mas principalmente durante o percurso, porque em educação os fins são importantes, mas os percursos devem ser valorizados de igual modo. Não é suficiente saber que o aluno aprendeu,

mas perceber que ele mesmo compreendeu a forma como aprendeu. Ele deve perceber que não chegou a um fim, mas que essa inconclusão transcorre da constância e permanência do processo que deve ser estendido no decorrer da vida. Fazendo referência a Papert (2008), o fato de que a criança construiu sua própria estrutura intelectual significa que ela se apropriou da cultura que a rodeia, o que reforça a ideia de que a criança não se constrói do nada.

Assim, ao apropriar-se do conhecimento que ela própria construiu, a criança torna-se o sujeito da inovação e o seu aprendizado é o novo objeto. No entanto, ao atribuir sentido ao seu objeto, o conhecimento, este passa a não ser mais um objeto, mas o próprio sujeito porque da forma como a concepção do ser individual é estabelecida após apropriação da cultura, o conhecimento construído pelo sujeito reivindica que ele se torne num novo ser, o protagonista de sua aprendizagem. Sobre essa reflexão é importante referenciar Fino (2008) quando ele diz que o "professor inovador, se estivesse a correr para os Óscares, não de Hollywood, mas da educação, seria candidato ao prêmio de melhor actor secundário, enquanto o aprendiz seria o candidato natural a melhor actor principal" (FINO, 2008).

Com a inovação em foco e a construção do conhecimento dos sujeitos sendo realizada por eles próprios, a humanidade certamente passará a ter um novo começo e com isso pode garantir um novo percurso que não leve o mundo a um fim, mas a uma constante renovação e melhoria. Acreditar nessa possibilidade é descansar na certeza de que é a valorização do sujeito que transforma o objeto e de que é a construção de um novo sujeito que provoca a construção de um novo e melhor objeto. Investir e crer na possibilidade de renovação da ação docente é tentar fazer com que esse novo professor recuse o imobilismo da atual estrutura didática e lute para efetivar a transformação da atual e imóvel instituição escolar. Acreditar na renovação da escola é, portanto, a possibilidade que o mundo tem de auxiliar na construção de um sujeito renovado. Renovar o sujeito é firmar o compromisso com a educação do futuro e preocupar-se com a sociedade do futuro, pois "para dominarmos a mudança, precisamos antecipá-la" (TOFFLER, 1972, p. 316). E Fino (2009) nos diz que: "Inovar é isso mesmo. Não se trata de procurar soluções paliativas para uma instituição à beira do declínio. Trata-se de olhar para além dela, imaginando outra, deixando de se ter os pés tolhidos pelas forças que conduzem inexoravelmente em direcção do passado" (FINO, 2009)

Por fim, com o princípio da inovação estabelecido, a ideia do que se deseja para a educação é do mesmo modo confirmada. O futuro é sempre muito próximo e trabalhar para a

educação do futuro é buscar a eficácia da formação no presente, pois a inovação é justamente o desejo interno provocando a atuação que é externa e presente. Essa busca deve sempre provocar a criação de atos pedagógicos que garantam a formação do sujeito no presente que é consciente de sua capacidade intelectual de transformar-se enquanto sujeito para inovar, o que irá assegurar à sociedade um bom percurso rumo ao futuro.



### 3. EDUCAÇÃO DO CAMPO COMO DIREITO HUMANO: UM OUTRO PARADIGMA

*Não há utopia verdadeira fora da tensão  
entre a denúncia de um presente  
tornando-se cada vez mais intolerável  
e o anúncio de um futuro a ser criado,  
construído política, estética e eticamente,  
por nós, mulheres e homens.  
(Paulo Freire, 2001)*

A busca incessante pelo conhecimento tem provocado mudanças avassaladoras no mundo. Cada vez mais imersas em seus desejos de melhoria de vida, as pessoas encerram suas ações em si mesmas, fato que direciona a sociedade para uma constante e sequencial individualização. Dubiamente, a humanidade traça seu caminho entrecortando conceitos e atos. Os pensamentos, discursos e ideais sobre a sociedade do século XXI parecem iluminar uma vereda a ser marcada pelo respeito mútuo, humanização das pessoas e pela liberdade e garantia da qualidade de vida, direito fundamental de todos. Contrastante a isso grita a separação de classes, o preconceito, a intolerância, a marginalização, a opressão.

Ao refletir sobre essa realidade, vêm à mente questionamentos sobre os rumos dados ao mundo pela sociedade a partir de então. Qual sociedade queremos? Que tipo de homem pretendemos formar? A educação possui função primordial ao dever pensar acerca disso e agir sobre isso. Como principal responsável pela formação dos cidadãos do mundo, o seu olhar sobre o futuro deve ser traçado com minuciosidade, em paralelo a um planejamento complexo de ações pormenormente refletidas e articuladas. Ao falar sobre a educação do futuro, esta deve estar voltada para o conhecimento pertinente aos seres, devendo estes lutar contra a fragmentação. Essa educação observará a condição humana como foco de um ensino consciente das autonomias individuais, mas que luta pela universalização dos saberes e pela apropriação, pelos cidadãos, do sentido de pertença à espécie humana e pela superação das divisões de classes que discriminadamente perduram no contexto social.

Estamos diante de um novo século, com uma sociedade diferente e, por consequência, com diferentes formas de receber e transmitir informações e que busca incansavelmente a aquisição de conhecimentos. O acesso às informações, à cultura, ao mundo em si é, portanto, mais rápido e eficaz. O advento do computador trouxe mudanças bruscas e revolucionou o mundo, bem como especificamente a escola e o processo de ensino-aprendizagem. Novas formas de conceber o ato educativo, bem como novas maneiras de

praticá-lo têm ganhado força e o professor tem sido convidado a repensar seu papel e até mesmo seus próprios saberes. Começa a nascer no horizonte os primeiros raios de uma educação que enxerga além de seus conteúdos imutáveis e de seus professores incontestáveis. O trabalho educativo para este novo século, mesmo com possibilidades de ainda poder acontecer dentro dos espaços fechados das escolas, precisa, para sobreviver, reconhecer que existe fora dela a vida dos que lá dentro estão (alunos, famílias, professores, gestores) e que, o que até então se pensou como inquestionável, seus conteúdos, seu currículo, precisa também sair da imobilidade e ganhar vida. Para isso, Sousa diz que "os que ensinam terão de ter consciência de que os que aprendem são, tal como eles próprios, seres sociais portadores de um mundo muito especial de crenças, significados, valores, atitudes e comportamentos adquiridos lá fora e que importa contemplar" (SOUSA, 2004, p.15).

O universo é um todo dinâmico do qual somos seu elemento fundamental e qualquer que seja a explicação de seus fenômenos, assim como a solução para seus problemas, implica uma visão holística e um diálogo multidimensional no qual corpo e mente trabalham de forma integrada e cuja criatividade humana transforme, como nos diz Paulo Freire (2011), nossa "curiosidade ingênua" em "curiosidade epistemológica". A educação é elemento importantíssimo na colaboração desse diálogo sobre um mundo que está em constante movimento. O paradigma educacional deixa de ser as partes e passa a ser o todo. Não é mais possível pensar em educação separando educador, educando, ação pedagógica. Educar hoje requer um processo de aprendizagem no qual o foco seja o indivíduo enquanto sujeito coletivo inserido numa ecologia cognitiva.

A idealização de cenários para a educação do futuro, diante da aceleração da mudança e frente a tantas incertezas que ensombram o pensamento e a visão, deve emergir como uma flor em meio à charneca, e, regada pelo sonho e pela utopia, dimensionar uma realidade além-fronteiras, eficazmente melhor do que até então temos presenciado, pois "não podemos esperar no entanto, que tudo fique claro para agirmos. [...] Só saberemos os limites do possível se tentarmos o impossível" (CRUZ, 2001, p. 25). É o papel pedagógico dos educadores, que se sobrepõe ao mero trabalho docente, que deve aclarar esse caminho idealizado e almejado hoje por duas palavras-chave: consciência e humanização. Se a educação almejar formar o homem ideal para viver no mundo com competência deve trabalhar massivamente em prol dessa conquista. "Se educar é promover o homem, se promover o homem é ampliar a sua esfera de liberdade e de consciência, então, quanto mais consciente for o homem, tanto mais humano ele será" (SAVIANI, 2011, p. 2).

Entretanto, estamos mesmo próximos ao ideal de humanização? O homem é um ser histórico que constrói vivências através de sua relação com o mundo. Ele é um ser tanto biológico quanto social, mas a sua essência humana se faz mais em convívio do que pelos meios naturais. Exemplo disso é, entre tantas outras coisas, a fala, um elemento biológico que, por melhor preparado que o ser esteja para falar, se não tiver contato social, não a desenvolverá. Esse fato remete ao pensamento de que é em comunhão que os homens se fazem homens e que esse fazer-se só é possível através dos grupos sociais, que serão os responsáveis pela designação de suas características particulares de homem, como a língua, a cultura, a comida, as vestes, a música, a crença. Que tipo específico de homem cada um será dependerá de que sociedade ele estiver inserido.

Todo ser humano tem direito a ser diferente e precisa desenvolver a consciência de que precisa conviver com essa diversidade. As sociedades não estão mais fechadas à homogeneização e a cada passagem do tempo do futuro para o presente fica mais difícil reconhecer alguém como nativo de um lugar apenas por estar naquele lugar ou por se parecer com os dali. A pós-modernidade abriu as portas ao heterogêneo. Porém, ao mesmo tempo em que os homens têm direito a serem diferentes, o que garante o respeito às singularidades, todos são iguais nos direitos e nos deveres. A garantia de direitos por meio da sociedade, garante ao homem o exercício de sua igualdade. A negação de direitos provoca exclusão, marginalização, discriminação, estereotipia, segregação, cerceamento.

Voltando à discussão sobre humanização, cabe a reflexão: se pensarmos na garantia de direitos como característica central do processo de humanização, a sociedade tem caminhado no rumo ideal ou a passos contrários? Grandes conquistas foram alcançadas, mas outras tantas ainda estão por vir. O direito à educação é, entre tantas outras coisas, o que talvez seria o grande responsável pela melhoria da própria sociedade através da garantia de uma educação para todos em acesso, permanência e qualidade. No entanto os dados estatísticos ainda gritam em contradição à garantia do direito à educação quando, pelo censo do Brasil de 2010, é visto que "Segundo a Pnad/2009<sup>1</sup>, cerca de 3,7 milhões de crianças e adolescentes entre 4 e 17 anos de idade estão fora da escola no Brasil. Desse total, 1,4 milhão têm 4 e 5 anos; 375 mil, de 6 a 10 anos; 355 mil, de 11 a 14 anos; e mais de 1,5 milhão de adolescentes têm entre 15 e 17 anos"<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

<sup>2</sup> Consultado em: [http://www.unicef.org/brazil/pt/media\\_24119.htm](http://www.unicef.org/brazil/pt/media_24119.htm)

Os dados começam a se afunilar quando, ao se pensar geograficamente, nota-se onde estão a maioria destes que encontram-se fora da escola. Segundo dados da mesma pesquisa, "Dos adolescentes com idade entre 15 e 17 anos, mais de 1,5 milhão estão fora da escola (14,8% dessa população). O maior contingente em termos absolutos está no Nordeste, com 524 mil adolescentes"<sup>3</sup>. Os dados impressionam ainda mais ao notar que é também no Nordeste que reside a maior população rural no Brasil e é também nesta região que reside o maior índice de moradores do campo com dificuldades de acesso à educação.

De acordo com dados do Censo Escolar 2009, cerca de 65% dos alunos matriculados em escolas rurais no Brasil não são atendidos por sistemas de transporte escolar público [...] As taxas de distorção idade-série nas zonas rurais das regiões Norte e Nordeste chegam a ser duas vezes maiores que as das regiões Sul e Sudeste. Em razão desses problemas, a escolaridade da população rural é muito menor que a da população urbana. De acordo com dados da Pnad 2009, as pessoas que vivem nas cidades têm, em média, 3,9 anos de estudo a mais que aquelas que vivem nas zonas rurais.<sup>4</sup>

Compreender este fato faz surgir com maior força um movimento que luta em prol dos direitos destes a quem foram negados. A marca da desigualdade tão visível na sociedade torna-se inevitavelmente parte da desigualdade na educação, como diz Snyders: "é, portanto, a desigualdade social que comanda a desigualdade escolar" (SNYDERS, 2005, p.20). A desigualdade acontece quando há a negação de direitos que, por sua vez, faz acontecer o surgimento de classes. Essas classes, ao tomarem consciência de seus direitos negados, fazem emergir lutas de classes. As lutas de classes são em prol de uma sociedade sem classes. A luta de classes é uma luta por direitos. A garantia de direitos faz com que haja igualdade.

Enfim, do clamor pela igualdade passa-se ao clamor pelas diferenças. A sociedade presencia uma nova onda de direitos: o direito às identidades, à pluralidade cultural e de valores, e, mesmo, à defesa de diferenças e outros que vão surgindo. Vemos assim ser fundamental compreender que o esforço seria não mais voltado para a direção exclusiva da igualdade, ainda que com qualidade, mas, substancialmente, para projetar, atacar e conviver com diferenças: distintas trajetórias, percursos alternativos, diferentes pertencimentos culturais passam a fazer parte do contexto sociopolítico e educacional. (PIRES, 2012, p. 16)

A história da educação do campo começa com a luta por direitos, através do grito de um povo cansado de viver à margem da sociedade, pois durante muitos anos o Brasil foi sustentado predominantemente pelo trabalho realizado no seu meio rural. Desde seus primeiros anos, com a vinda de colonizadores visando o rápido enriquecimento através da exploração do trabalho humano dos povos que aqui viviam e passaram a viver (indígenas e escravos africanos) e da exploração dos recursos naturais deste país, a organização social do

---

<sup>3</sup> Idem.

<sup>4</sup> Consultado em: [http://www.unicef.org/brazil/pt/media\\_24119.htm](http://www.unicef.org/brazil/pt/media_24119.htm)

Brasil acontece através de três elementos principais: a grande propriedade fundiária, a monocultura de exportação e o trabalho escravo. No final do século XIX, já após a libertação dos escravos e com a vinda de demais trabalhadores nativos e imigrantes advindos da Europa, o mercado brasileiro começa a adquirir características capitalistas e o país começa a ver crescer a sua economia.

A imigração europeia fez nascer no país um modelo diferente de trabalho com a terra, chamado de "colonato". O "colono" recebia anualmente um salário para trabalhar nas terras do fazendeiro, uma cota de tudo que era plantado e colhido e ainda recebia do fazendeiro a permissão para produzir em suas terras outros produtos agrícolas, o que garantia a subsistência de sua família, além de uma renda extra, pois alguns deles vendiam parte do que produziam. Atualmente as relações de trabalho no campo possuem algumas diferenças, a saber pela existência de aqueles que são proprietários mas que não trabalham de maneira direta com a terra, exercendo apenas funções administrativas e gerenciais, aqueles que colocam sua mão-de-obra na própria terra que possuem e sobrevivem do sustento de seu próprio trabalho e aqueles que não possuem terra e recebem pelo trabalho que realizam em terras de outros.

Em 1930 o Brasil, apesar de possuir ainda sua economia baseada na produção agrícola, como o algodão, cacau, cana-de-açúcar e principalmente café, já produzia cimento, ferro-gusa, aço, laminados, álcool, tecidos, papel, carvão, mas não em quantidade suficiente. O petróleo ainda não era explorado e máquinas, geradores e motores elétricos ainda não eram produzidos. Porém em 1929 os preços do café caíram drasticamente, justamente no momento que o país o produzia em grande escala, o que gerou prejuízo aos grandes produtores e aos credores internacionais. Muitos vieram à falência e o mercado agrícola despencou, fazendo gerar grandes índices de desemprego e a dívida externa chegou além do que o país poderia arcar. Com o mercado em crise, o Brasil não mais poderia conseguir empréstimos internacionais para financiar a agricultura nem tampouco aumentar os impostos para arrecadar mais fundos.

Anos após, à semelhança do que aconteceu na Europa, o Brasil deixa de ser um país essencialmente agrário e, com o advento da industrialização, o movimento econômico passou a girar em torno de grandes cidades, desvalorizando a produção agrícola, fazendo com que o crescimento urbano se tornasse algo irreversível. "A história da crise do mundo rural confunde-se, portanto, com a história do triunfo do mercado e dos seus valores

civilizacionais" (CANÁRIO, 2007). Esse momento também foi marcado como um ato de refúgio do governo, porque "uma terra sem gente dispensa qualquer política educativa" (ARROYO, 2004, p. 54). Novos meios de transporte e comunicação promoveram maior integração entre as regiões do país, houve diminuição da dependência do Brasil por produtos que, por não serem produzidos, tinham que ser importados de outros países, o aumento da produção industrial fez com que os custos dos produtos diminuíssem, houve um grande crescimento na geração de empregos e grandes conquistas urbanas como melhorias no saneamento básico, iluminação das vias e melhorias na infraestrutura.

No entanto, grandes efeitos negativos também apareceram após esse período de crescimento industrial, a saber o aumento da poluição da natureza. Também muitos camponeses sentiram-se obrigados a deixarem seu trabalho no campo para buscarem melhorias de vida nos grandes centros urbanos que começavam a surgir no território nacional. Com isso houve o crescimento desenfreado dos subúrbios urbanos, o surgimento de favelas e de moradias em condições sub-humanas e o uso da mão-de-obra infantil. Disso resultou também a imagem fortemente estabelecida que supervaloriza a produção industrial em detrimento da imagem da produção campestre que passa a ser vista como sinônima de atraso e inferioridade.

Dessa forma, a educação oferecida nas cidades também adquire referência fazendo com que as escolas e o ensino das populações do campo, lá no próprio campo, fossem esquecidas. Antes disso, alguns programas educacionais voltados para o meio rural buscavam beneficiar esta população, através de preocupações voltadas ao ensino técnico agrícola e nas décadas de 40 e 50 programas criados pelos Ministério da Educação e Ministério da Agricultura, a exemplo da Campanha de Educação de Adultos que visava a alfabetização dos adultos residentes no meio rural que, segundo Baquero "Embora não tenha obtido sucesso, sendo extinta antes do final da década de 1950, a campanha fomentou a discussão teórica em torno da educação de adultos e do analfabetismo e suas consequências psicossociais" (BAQUERO, 2010, p. 136). Antes ainda, em 1923 o Primeiro Congresso de Agricultura do Nordeste Brasileiro já fazia a primeira referência à educação rural que objetivava a "contribuição ao desenvolvimento agrícola e a transformação de crianças indigentes em cidadãos prestimosos" (BRASIL, 2002, p. 3).

Entretanto o pensamento voltado à educação do campo já havia sido estimulado na publicação do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, em 1932, quando, idealizado pelo

desejo de "renovação nacional" almejava uma escola em que a equidade fosse a principal característica através de oportunidades iguais em que fossem atendidas tanto as demandas do campo quanto as da cidade. Em 1934 a Constituição, em seu artigo 156, ao vislumbrar uma educação para todos garantia o financiamento para o ensino nas zonas rurais através da destinação de vinte por cento do orçamento anual, embora isso nunca tenha sido cumprido (PIRES, 2008). Já a Constituição de 1937 ao tratar sobre educação considera a necessidade de atender à industrialização propondo um ensino técnico-profissionalizante e prevê a educação rural como responsabilidade dos estados, das indústrias e dos sindicatos, buscando criar escolas para os filhos dos operários.

Em 1946 foi promulgada a Lei Orgânica do Ensino Agrícola (Decreto-lei n. 9.613/46) que pretendia preparar os trabalhadores da agricultura e, segundo Pires,

Foi organizado em dois ciclos: o primeiro ciclo seria dividido em básico agrícola de quatro anos e o de mestría, de dois anos, e, no segundo ciclo, vários cursos técnicos de três anos, como o de agricultura, horticultura, zootecnia, prática veterinária, indústrias agrícolas, laticínios e mecânica agrícola. Além destes, a Lei ainda previa três tipos de cursos pedagógicos: economia rural doméstica, com duração de dois anos; didática de ensino agrícola e administração de ensino agrícola, ambos com um ano de duração. (PIRES, 2012, p. 85)

Ainda em 1946, a Constituição havia feito uma reorganização no sistema educacional que objetivou a descentralização, embora reconhecesse que a União ainda continuaria com grande responsabilidade pelo atendimento escolar, assegurando recursos para as escolas e a gratuidade do ensino primário. Essa Constituição, no seu artigo 168, afirmava que a era obrigação das indústrias se responsabilizarem pelo ensino dos trabalhadores menores, mas não obrigava as empresas agrícolas a fazerem o mesmo, o que "denota o desinteresse do Estado pela aprendizagem rural, pelo menos a ponto de emprestar-lhe status constitucional" (BRASIL, 2002, p. 9).

A década de 1960 marca uma preocupação mais eficaz do Estado com a educação rural, mesmo num momento em que as questões urbanas estão em total evidência devido a crescente industrialização que exigia o fim do campo enquanto espaço de produção e também o fim do camponês enquanto figura trabalhadora. A proposta surge com a intenção de ampliar os conhecimentos no ramo técnico-agrícola e já vislumbrava investimentos para a agricultura. A Associação Brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural, a Campanha Nacional de Educação Rural e o Serviço Social Rural intencionavam que fossem preparados técnicos para o trabalho agrícola pois o trabalho no meio rural iria fortalecer o desenvolvimento comunitário através de diversos projetos.

Em 1961, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024/61) foi aprovada e apresenta flexibilidade em relação ao currículo a nível nacional, não o padronizando, pois já começa por permitir aos estados e municípios inserirem em seus sistemas de ensino disciplinas optativas segundo a realidade local de cada sistema. No entanto, Pires diz que essa Lei "propunha fins genéricos para a educação, os quais se aplicavam a qualquer realidade, não estabelecendo, portanto, uma diretriz mais específica para a educação rural" (PIRES, 2012, p. 87). Nesta época apesar da flexibilidade apresentada pela Lei, grande parte dos estados e municípios não fizeram qualquer alteração em seus currículos escolares, deixando permanecer o padrão nacional. As escolas rurais, que também tinham a possibilidade de alteração em seus padrões de ensino, tampouco receberam atendimentos específicos. O caso dessas escolas se agravou substancialmente pelo fato de que a União colocou sob responsabilidade dos municípios a estruturação destas escolas, o que não aconteceu. Grande parte delas ficaram à mercê de recursos financeiros, humanos, sobrevivendo à custa de um currículo que pouco tinha que ver com a realidade de seus alunos.

A Constituição de 1967, sob os efeitos da ditadura militar, veio reforçar o que a constituição de 1946 demandava. Às empresas industriais era novamente tornada obrigatória a oferta de ensino primário gratuito aos funcionários menores e aos filhos de empregados. No entanto, as empresas agrícolas não eram responsabilizadas da mesma maneira. Porém, em 1969, com a emenda nº 1 a Constituição torna obrigatório que também as empresas agrícolas oferecessem o ensino primário aos que tinham entre 7 e 14 anos. Duas opções a elas foram dadas: a oferta do ensino primário tanto poderia acontecer sendo ministrada pela responsabilidade das próprias empresas ou pelo salário educação.

Nesta época os movimentos sociais já começam a surgir com grande força no território nacional, como por exemplo o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem terra (MST), Federação de Trabalhadores, Confederação dos Trabalhadores da Agricultura (Contag) e também a ação de líderes da Igreja Católica, os Centros Populares de Cultura, o Movimento de Educação de Base (MEB) e os Círculos de Cultura Popular de Paulo Freire. Este período histórico do cenário nacional, marcado pela ditadura militar, faz nascer com grande força a luta desses movimentos em busca da garantia de seus direitos à terra, ao trabalho e a uma educação digna ao homem do campo. Os sindicatos começam a fazer um grande investimento na formação de lideranças comunitárias.

A própria legislação educacional vigente na década de 70, a segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 5.692/71), propunha que a escola deveria preparar o cidadão para o mercado de trabalho, e sendo assim passou a estar focada na preparação de técnicos para a atuação em atividades agropecuárias, o que atribuía à formação do indivíduo uma concepção instrumentalista, tecnicista, elaborada unicamente para atender ao emergente processo de industrialização do Brasil, ou, como afirma Saviani, a escola era "o instrumento mais acabado de reprodução capitalista" (SAVIANI, 2000, p. 30). Nessa época surge o modelo Escola-Fazenda, com um currículo possuindo essa formatação. Sob esse aspecto, Carmo nos afirma: "Uma sociedade que se industrializava em ritmo crescente implicava a reordenação da vida rural. Entre os fenômenos iniciais dessa reorganização temos uma maciça migração do campo à cidade, para onde a riqueza estava sendo transferida" (CARMO, 2007, p. 27).

No entanto, após o período do golpe militar de 1964, quando os movimentos sociais foram reprimidos e o país presenciou anos de autoritarismo, cerceamento e coerção contra ações democráticas, a sociedade começou a reagir e já na década de 70, apesar de o Brasil ainda estar passando por um "período de governo discricionário com as liberdades civis estranguladas" (CARNEIRO, 2012, p. 31), as lutas pelo fortalecimento dos movimentos de conscientização da população adquiriram força novamente através de sindicatos, criação de grupos de jovens da Igreja Católica e outras campanhas para alfabetização de jovens e adultos. Ao falar sobre a Lei de Diretrizes e Bases nº 5.692/71, ainda na década de 70, Pires diz o seguinte:

Ao tratar das peculiaridades regionais, essa Lei abre espaço para a Educação Rural, a qual foi colocada a serviço da produção agrícola. A referida Lei, na medida em que se colocou distante da realidade sociocultural rural, não incorporou as exigências do processo escolar rural em suas orientações fundamentais, nem mesmo sinalizou elementos para uma política educacional para os povos do campo, que partisse dos diferentes sujeitos que vivem no campo. (PIRES, 2012, p. 88)

A lei 5.692/71 atribuiu aos municípios o ensino de 1º grau, que durava oito anos e também o ensino rural. Muitos projetos surgiram na época para auxiliar nesse ensino, especialmente na região Nordeste do Brasil, tais como Programa de Desenvolvimento de Áreas Integradas do Nordeste (Polonordeste), Programa Nacional de Ações Socioeducativas e Culturais para o Meio Rural (Pronasec), Programa de Expansão e Melhoria da Educação no Meio Rural do Nordeste (Edurural) e Programa de Apoio aos Municípios (Promunicípio) (PIRES, 2012). Porém Pires diz que "esses projetos não provocaram melhorias em relação à educação rural" (PIRES, 2012, p. 89), uma vez que viam a escola rural como um espaço para

a formação de pessoas para lidarem com os instrumentos de produção, continuando a ser objeto de formação para as indústrias. Ainda estava muito distante da realidade campesina um projeto voltado à educação rural que enxergasse as pessoas que fossem matriculadas como sujeitos de um processo histórico que necessitava, além de preparação técnica para atender as demandas do trabalho, formação para a cidadania e emancipação do sujeito.

Todas essas leis e projetos que envolveram a educação do meio rural até meados da década de 1980 não conseguiram de fato transformar as escolas rurais em espaços de formação cidadã nem tampouco foram capazes de engendrar propostas educativas que tivessem o fim no próprio sujeito. Assim como numa educação tradicional e fabril, o ensino oferecido ao meio rural simplesmente teve uma preocupação voltada para o método, sem provocar uma discussão política, pedagógica e social. Para que haja eficácia, a educação precisa atender à grande questão do conhecimento que, segundo Saviani, "La gran cuestión teórica, el gran problema del conocimiento que tenemos es dar cuenta de cómo el hombre viene produciendo su existencia a lo largo del tiempo. Por lo tanto, cómo el hombre construye en la historia su propia existencia" (SAVIANI, 2011, p. 9).

Porém grandes conquistas para o campo educacional estavam por vir, a começar pela Constituição Brasileira de 1988 que assegurou muitos direitos políticos e sociais do cidadão, entre eles o acesso de todos à educação escolar "garantindo o direito ao respeito e à adequação da educação às singularidades culturais e regionais" (BRASIL, 2007). Os gritos dos movimentos sociais começaram a ser ouvidos e algumas de suas reivindicações tornam-se realidade nas propostas que surgiam. Em seu artigo 208, consta, entre tantas outras conquistas desta constituição, o seguinte texto:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

- I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;
- II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;
- III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;
- IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade;
- V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;
- VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;
- VII - atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

§ 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.  
§ 2º O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo poder público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente. (BRASIL, 1988, p. 35)

Esse texto era como uma premissa de uma Lei da educação que viria ser a garantia desse direito para todos os cidadãos. A educação rural está, agora, diante de um momento em que, com o reconhecimento maior de que o ensino obrigatório é direito público subjetivo, todos aqueles que, em idade entre 7 e 14 anos<sup>5</sup> deveriam ter livre acesso às escolas. No entanto, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) essa garantia se amplia pela garantia do direito à igualdade e pelo respeito às singularidades, abrindo então o espaço para discussões acerca de como deveria ser a educação das pessoas residentes nas áreas rurais do país. Essa discussão se efetiva quando a Lei determina os princípios e fins da educação nacional no capítulo II ao dizer que "Art. 22 - A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores" (BRASIL, 2000) através da "igualdade de condições para o acesso e permanência na escola" (BRASIL, 1988, p. 34). Isso também é complementado no artigo 26 da LDB que diz:

Os currículos do Ensino Fundamental e Médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. (BRASIL, 2000)

A educação básica no Brasil envolve a Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio enquanto níveis de ensino e a Educação especial, Educação Profissional, Educação de Jovens e Adultos e Educação do Campo enquanto modalidades educativas específicas a serem contempladas nesses níveis de ensino. No caso específico da Educação do Campo, este artigo da lei garante aos povos do campo duas coisas primordiais: primeiro "a formação comum indispensável para o exercício da cidadania", o que contempla os conteúdos e conhecimentos da base comum a todos os alunos dos níveis acima especificados independente de qual modalidade estejam inseridos que, como diz Carneiro, indica "o conjunto de etapas sequenciais de estudos que antecedem o ciclo de estudos da educação superior" (CARNEIRO, 2012, p. 182) e também como afirma Saviani: "pela mediação da escola, dá-se a passagem do saber espontâneo ao saber sistematizado, da cultura popular à cultura erudita" (SAVIANI, 1992, p. 29); segundo: o artigo 22 possui finalidades ditas por

---

<sup>5</sup> A idade entre 7 e 14 anos aqui citada refere-se à época em que foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) em que o ensino obrigatório era da 1ª à 8ª série, que atendia as crianças de 7 a 14 anos. A matrícula na Educação Infantil (0 a 6 anos) era facultativa. No entanto, com a Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013 publicada no Diário Oficial da União no dia 05 de abril de 2013 (alteração feita na LDB 9.394/96), torna-se obrigatória a matrícula de alunos dos 4 aos 17 anos, com o seguinte texto: Art. 40: I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma: a) pré-escola; b) ensino fundamental; c) ensino médio.

Carneiro como "desdobradas em níveis dinâmicos e articulados de operacionalização" (CARNEIRO, 2012, p. 184) ao definir, na Resolução CNE<sup>6</sup> n° 04 de 13 de julho de 2010, Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e, a partir dessas diretrizes, o surgimento das Diretrizes Curriculares específicas para cada modalidade<sup>7</sup> que, ainda sob o pensamento de Carneiro, são "de fato, o lastro e o empuxe indispensáveis à condição cidadã" (CARNEIRO, 2012, p. 184).

Outra grande conquista da Educação do Campo torna-se evidente no artigo 23 da LDB 9.394/96 quando no próprio artigo e também no parágrafo 2° indicam pressupostos valiosos ao atendimento desta modalidade de ensino:

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

§ 2° - O calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto nesta lei. (BRASIL, 2000)

Esta afirmação da Lei torna efetivo o funcionamento das instituições de ensino de maneira livre e autônoma, podendo os sistemas de ensino serem criados de acordo a possibilidade, realidade e identidade de cada local, desde que assim necessite o processo de aprendizagem dos alunos. O artigo 23 também garante que a forma de organização do currículo não precisa seguir o padrão seriado urbano quando, ao garantir essas diversas formas de organização, compreende e aceita como importantes, entre tantas outras maneiras de organização pedagógica, a pedagogia da alternância e a organização das classes multisseriadas, tão comuns nas escolas do campo e que serão abordadas e discutidas no próximo capítulo.

Porém, toda essa garantia de direitos de igualdade ainda não é suficiente para efetivar e garantir à população do campo o direito a uma educação que consiga manter com dignidade o cidadão camponês em sua localidade. No caso dos artigos 22 e 26 da LDB, autonomia dos sistemas de ensino e instituições escolares de, em total autonomia, poderem adaptar seus currículos às realidades de cada localidade e clientela, pouco tem sido feito. As modalidades de ensino e suas respectivas especificidades têm sido tratadas sem a devida atenção e respeito que merecem, uma vez que, em grande parte dos municípios o que se tem visto são currículos

---

<sup>6</sup> Conselho Nacional de Educação

<sup>7</sup> Que no caso da Educação do Campo acontece em 2002 quando foram aprovadas as Diretrizes operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo.

estanques e uniformes e conteúdos e metodologias descontextualizadas de suas realidades. Não tem ocorrido, ainda, como deseja e garante a Lei, o ideal de respeito à singularidades, principalmente em se tratando dos povos do campo e suas realidades.

Isso acontece também pelo fato de que a legislação mantém ainda, em suas terminologias e discursos, fortes indícios de preconceito que afirmam o favorecimento de uma educação urbana e padronizada. Um exemplo evidente é perceber que na atual Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96, em seu artigo 28, contém a seguinte afirmação:

Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino proverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especificamente:

I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III – adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, 2000)

No discorrer dos enunciados acima, o discurso recai sobre "adequações" e "adaptações" da educação à realidade do campo, colocando a cultura urbana como parâmetro, como referencial inicial e suporte aos ajustes necessários para que a educação no campo se faça. "Nesse contexto, a educação rural foi considerada como direito, mas um direito, ainda, inspirado no paradigma urbano" (PIRES, 2012, p. 90). A garantia desse direito pode ser considerada um avanço, tendo em vista que por muitos anos pouco se havia pensado a respeito dessa especificidade de povo e educação, mas Arroyo nos provoca com a seguinte reflexão: "a escola do campo teria que ser apenas um remedo da escola da cidade?" (ARROYO, 2011, p. 8). "Adequar" e "adaptar" algo é insuficiente para o atendimento a uma realidade que necessita de reflexões em sua essência e complexidade, pensada a partir da sua própria realidade e discutida com e a partir de seus protagonistas, seu povo, pois, como afirma também Arroyo, "[...] a garantia do direito do povo à instrução e à educação ainda tem de ser defendida com a ênfase que merece" (ARROYO, 2002, p. 19).

O que tem se presenciado ainda nos dias atuais é um modelo de educação que não contempla a real necessidade de um povo e que reproduz o mesmo modelo de educação que perpetua há muitos anos e não mais atende aos desejos da sociedade contemporânea. Para tanto, é necessário "reconfigurar o território dos currículos" (ARROYO, 2011, p. 12) e mais ainda, é preciso que existam outros movimentos, não somente aqueles em favor do direito à educação, mas também que lutem pela melhoria da qualidade da educação que recebem:

Movimentos que pressionam por currículos de formação e de educação básica mais afirmativos dessas identidades coletivas. Que pressionam, ainda, para que entrem no território do conhecimento legítimo as experiências e os saberes dessas ações coletivas, para que sejam reconhecidos sujeitos coletivos de memórias, história e culturas. Os movimentos sociais trazem indagações e disputas para o campo dos currículos e da docência. (ARROYO, 2011, p. 11)

Após a Constituição de 1988, a LDB 9.394/96 foi o documento oficial precursor de muitas outras conquistas para a educação e especificamente para os povos do campo. As conquistas que vieram se efetivando após o ano de 1996 oportunizaram que os direitos desses povos fossem colocados sob a luz dos olhares da nação. Tanto que, pouco após a aprovação da Lei foi criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) que dizia respeito aos recursos destinados aos municípios para uso na educação que, apesar de não em nível ideal, trouxe benefícios às escolas rurais, uma vez que os recursos previam maiores investimentos às modalidades mais dispendiosas, caso específico da Educação do Campo pelo uso de transportes, deslocamento de professores, alunos e funcionários e manutenção dos prédios escolares mais distantes.

Em 2001 a Lei 10.172/2001 aprova o Plano Nacional da Educação, com duração de dez anos, que traz no texto o tratamento específico para a educação do campo, apesar de suas contradições, quando prevê flexibilidade para a organização pedagógica desta modalidade mas que pretende, e coloca como "meta a ser perseguida" (BRASIL, 2001) o fim das classes unidocentes (ou multisseriadas) e a padronização, nas escolas rurais, do modelo seriado regular. Essa maneira de tratamento às classes multisseriadas apenas reforça que o ideal seriado e a educação urbanocêntrica e fabril ainda dominam os desejos para o que se pretende ser uma "educação ideal e de qualidade".

A década de 1990 marcou também pelo surgimento das lutas dos movimentos sociais de maneira mais efetiva e organizada, ganhando força através de grandes apoios. O grito dessas organizações começa a ganhar eco e despertar o governo e demais setores da sociedade para uma grande revolução. O "Movimento por uma Educação do Campo" foi criado a partir disso e em busca da garantia de uma educação de qualidade para os povos do campo lutando não pela mera instrução ou alfabetização destes, mas também pela sua liberdade da opressão, sua consciência política, ética e social, a capacidade de trabalho digno e a valorização e preservação de sua cultura, além de "propiciar um espaço de discussão sobre a Educação do Campo" (XAVIER, 2005, p. 2) ainda que, "esse processo, por si só, não será suficiente para resolver séculos de atraso educacional e dezenas de anos de dívida social" (GHEDIN, 2012, p. 15).

A partir da criação deste movimento, grandes eventos passaram a acontecer e o cenário nacional vira palco de importante ação em prol dos povos do campo na luta por uma educação digna. O primeiro grande evento realizado foi o I Encontro de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (Enera), em 1997, com o apoio da Universidade de Brasília (UnB), Movimento dos Sem terra (MST), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco) e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) (PIRES, 2012, pp. 93-94).

Em 1998 é realizada a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo. Este evento foi considerado por todos como a abertura de uma nova era para os povos do campo, a começar por não mais utilizar o termo "educação rural" e sim "educação do campo". A mudança de terminologia é explicada por Ribeiro, que diz:

Em confronto com a educação rural negada, a educação do campo construída pelos movimentos populares de luta pela terra organizados no movimento camponês articula o trabalho produtivo à educação escolar tendo por base a cooperação. A educação do campo não admite a interferência de modelos externos, e está inserida em um projeto popular de sociedade, inspirado e sustentado na solidariedade e na dignidade camponesas. (RIBEIRO, 2012, p. 298)

Além dessa mudança, a Conferência Nacional por uma Educação do Campo trouxe o desejo de que a educação camponesa deveria ser construída pelo seu próprio povo e não mais por imposição ou por mera adaptação aos modelos tradicionais e urbanos. Esse conceito se amplia quando é pensada a educação "do campo e no campo", ou seja, uma educação feita nos moldes das necessidades de uma determinada parte da sociedade que por muito tempo foi esquecida, devendo ser oferecida no próprio lugar onde esses povos residem.

Em 2002, sob a garantia do artigo 22 da LDB (Lei nº 9.394/96), foram aprovadas as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Parecer nº 36/2001 e Resolução 1/2002 do Conselho Nacional de Educação). Com isso, a garantia do direito de uma educação para todos conquistada pela intensificação das lutas sociais abre à população brasileira um cenário de respeito e adequação educacional às singularidades culturais e regionais. Nessa perspectiva surge também a garantia de uma educação do campo e no campo, com qualidade e valorização dos saberes próprios desse povo, devendo ser definida, como garantem as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, parágrafo único,

[...] pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos

sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país. (BRASIL, 2002)

Sendo assim, essas temáticas norteadas pelas Diretrizes tornam-se de urgente relevância para realização de tudo o que o campo necessita, desde cursos de formação para professores das escolas do campo, construção de proposta pedagógica própria, princípios e procedimentos adaptados a essa singularidade, autonomia, gestão democrática, atendendo a tais exigências e garantindo a realização de um trabalho no qual as funções docentes se ampliem, visando a formação de alunos-pesquisadores que, em conjunto com os professores, poderão ir a campo analisar, refletir e dialogar com a sua própria realidade em paralelo com a realidade global na qual também estão inseridos para, assim, poder efetivar o direito de igualdade pautado na diversidade e singularidade dos povos pois, "no paradigma que fortalece a Educação do Campo é a formação humana que tem maior significado" (JESUS, 2004, p. 63).

A partir de então outros eventos começaram a acontecer e também programas começaram a ser criados, tais como: Seminário Nacional de Educação do Campo (Brasília, 2002), II Conferência Nacional por uma Educação do Campo (Luiziânia, Goiás, 2004), a inclusão, no artigo 10 do capítulo III da Lei nº 11.494/2007 que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), da garantia de distribuição de recursos de forma proporcional da educação do campo e urbana, que determina a "diferenciação do custo-aluno com vista ao financiamento das escolas do campo, considerando as especificidades locais e as mazelas pelas quais essas escolas estavam postas" (BRASIL, 2007), a Resolução CNE/CEB<sup>8</sup> nº 2/2008 que, ente outras coisas regulamenta que a Educação do Campo se estenda à Educação de Jovens e Adultos para os povos do campo e também a Educação Especial para que crianças e jovens do campo que possuam necessidades especiais sejam devidamente atendidas e respeitadas e busca também que sejam evitadas as nucleações das escolas inserindo, em seu artigo 3º o nível de Educação Infantil a ser oferecido também nas escolas do campo e a garantia do transporte escolar para crianças que morem longe das escolas; a Conferência Nacional de Educação (Conae) que ampliou o acesso da educação em tempo integral para os povos do campo e a garantia de reestruturação das escolas e aquisição de materiais didáticos e equipamentos para utilização destas.

---

<sup>8</sup> Conselho Nacional de Educação (CNE); Câmara de Educação Básica (CEB).

À medida que as políticas públicas, resultantes das lutas dos movimentos de trabalhadores do campo, constituem-se em ações que retroalimentam as metodologias de formação do "homem" do campo, elas realizam o pagamento de uma dívida histórica que a sociedade brasileira possui com aqueles que, por meio de sua pobreza e de seu sacrifício, sempre garantiram a ocupação do território brasileiro em detrimento de sua sempre iminente ocupação estrangeira. (GHEDIN, 2012, p. 20)

Sendo assim, mesmo com tantas conquistas, estamos ainda a começar a trilhar o devido caminho. Todos esses avanços servem para provocar a reflexão de que o que se necessita não é só a garantia de uma escola, de um prédio escolar, da oferta de ensino seja em que nível for, ou da garantia de recursos financeiros e/ou materiais. Mais que isso, as conquistas devem servir para fazer perceber a todos que "a escola precisa aprender e intervir no contexto social, econômico e cultural em que está inserida" (PIRES, 2012, p. 110) como resposta a tudo aquilo que vem recebendo e que ainda virá a conquistar. Somente dessa forma a educação fará sentido a todos aqueles que com ela se envolverem e a partir disso transformações sociais efetivas surgirão em cada realidade, em cada contexto.

Se com todo investimento a escola ainda continuar incapaz de intervir em sua própria realidade, e se os seus atores não forem capazes de refletirem sobre si mesmos e negarem a opressão a que foram impostos durante décadas, terá sido em vão o trabalho. É necessário que se trabalhe para que surja outra escola, outra educação. É necessário que essa educação seja construída por seus próprios atores e não mais seja uma prática verticalizada. É preciso, pois, que se faça uma escola que para garantir o direito de seus atores tenha sido capaz de transformar-se.

Por fim, a educação do campo não pode ser uma educação seletiva, que faz "perpetuar divisões, desigualdades e injustiças já existentes" (WOODS, 1999, p. 19), e que não seja voltada às especificidades de seu povo, mas necessita ser uma educação onde na relação entre ensinar e aprender haja comunhão e partilha, numa relação horizontal, pois "todo processo de ensino para o outro é também processo de aprendizado para si próprio" (PARO, 2010, p. 49) e nessa visão que deve existir entre ensino e respeito às singularidades é que, de fato, a verdadeira educação se faz. É nesse momento onde acontece de fato a garantia de direitos.



#### 4. A CLASSE MULTISSERIADA: UM ESPAÇO DE GARANTIA DE DIREITOS

*Lutar pela igualdade sempre que as diferenças nos discriminem;  
lutar pelas diferenças sempre que a igualdade nos descaracterize.  
(Boaventura de Souza Santos)*

A educação é um processo realizado a partir da dimensão humana diante de sua necessidade de sobrevivência, de convivência em sociedade ou de seu modo de ver e interferir no mundo, construindo-o, reconstruindo-o em um processo cíclico, multidimensional, complexo e dinâmico. A educação, enquanto processo, existe desde que os seres passaram a viver em comunhão independente da existência de um local específico para sua realização. Durante vários períodos o ser humano conviveu com os seus, construindo sua história da maneira mais simples, natural e espontânea e o fato da não existência de uma instituição formalizada de ensino nunca impediu que a humanidade aprendesse, criasse, sobrevivesse. A criatividade, sendo uma característica natural do ser humano, não necessita de instrução, padrão ou ordem para acontecer.

Porém, à medida em que o tempo vai passando, as relações se tornam mais complexas e a própria ação da humanidade sobre o mundo se intensifica através da sua própria capacidade ampliada de compreender as coisas. Com o pensamento e a visão de mundo mais complexos, a instrução dos seres torna-se cada vez mais complexa também, acompanhando essa dinâmica de evolução e construção histórica e cultural. Este ser dotado de potencial natural para agir sobre o mundo, ao repensá-lo, pensa sobre si mesmo e, com isso, num nível cada vez mais superior, vai rompendo seus próprios limites e possibilidades.

Embora haja que se reconhecer a incapacidade humana de compreender a realidade em toda a sua totalidade, haja vista que a compreensão total das coisas é algo inatingível, também é fato que quanto mais superficial e simplificadamente a percebe-se, menos sujeito da vida se é. Isso foi dito por Paulo Freire quando diz que "a posição normal do homem no mundo, como um ser da ação e da reflexão, é a de 'ad-mirador' do mundo" (FREIRE, 1980, p. 31) e defende a leitura de mundo como essencial condição para a liberdade humana, para a sua criação ou recriação, que pela sua própria existência refletida garante o necessário esforço para a ampliação do olhar humano sobre a realidade. E diz mais "como um ser da atividade que é capaz de refletir sobre si e sobre a própria atividade [...] somente o homem é capaz de realizar esta operação (de reflexão sobre o mundo), de que resulta sua inserção crítica na realidade" (FREIRE, 1980, p. 31). E encerra dizendo: "quanto mais alguém, por meio da ação

e da reflexão, se aproxima da 'razão', do 'logos' da realidade, objetiva e desafiadora, tanto mais, introduzindo-se nela, alcançará o seu desvelamento" (FREIRE, 1980, p. 33).

A educação deve ter por finalidade o direcionamento dos seres à compreensão mundo através de sua observação e admiração e também através de sua ação sobre ele. Para isso é necessária a existência de um modelo educativo que, pelo menos no campo ideal, não fixe seu olhar somente na avaliação do aluno, mas que, de forma cíclica, avalie também o processo e o método, pois o sistema educativo deve ser considerado como resultado de um sistema didático, que concebe avaliação, conteúdos, objetivos e métodos, mas que possui relação com o sistema psicológico do ser, preocupando-se com desenvolvimento, aprendizagem, memória e motivação. Essa perspectiva crítica deve advir da compreensão de que o sistema educativo não é isolado de outros tantos sistemas que o circundam, como o científico, tecnológico, religioso, cultural, ideológico, econômico e político. Daí resultam as ideias pós-críticas sobre o currículo que compreendem a escola como território de embates "que pressionam, ainda, para que entrem no território do conhecimento legítimo as experiências e os saberes dessas ações coletivas, para que sejam conhecidos sujeitos coletivos de memórias, história e culturas" (ARROYO, 2011, p. 11). O conhecimento, está, pois, convertido em "um território de disputas" (ARROYO, 2011, p. 17).

O embate atual resultante da necessária mudança paradigmática e da gritante realidade ainda existente com moldes de ensino fincados em conceitos equivocados sobre a relação simbiótica que deve haver entre escola e sociedade faz surgir uma questão delicada, profunda e que exige uma resposta em caráter emergencial: o que deve fundamentar a ação pedagógica num período em que o território sociocultural emerge dentro da escola? Outra questão que aprofunda essa reflexão é a seguinte: até quando estará a sociedade modificando-se conceitualmente e os ideais esperados pela educação estarão buscando acompanhar esse ritmo acelerado da mudança enquanto que a prática docente, a sua realidade, continua de olhos vendados? "Estamos em um processo promissor de repensarmos como profissionais. Nosso trabalho é mais complexo. O ser professor tornou-se mais tenso" (ARROYO, 2011, p. 23).

Ao tratar das questões pós-críticas do currículo, o que deve chamar a atenção dos que trabalham com educação é que Silva (2009), em seu livro "Documentos de Identidade", traça um panorama das complexas questões decorrentes da atualidade que devem ser contempladas no currículo: multiculturalismo, relações de gênero, etnia e raça, teoria *queer*. Ele considera que a fundamentação da ação pedagógica diante de uma realidade pós-crítica deve ponderar

que o que realmente "conta como conhecimento oficial" (SILVA, 2009) não é o currículo hegemônico, uma vez que sob o fenômeno do multiculturalismo, "a igualdade não se obtém simplesmente através da igualdade de acesso" (SILVA, 2009) a esse currículo, mas sim na modificação dele para que sejam contempladas ações que valorizem a identidade dos "grupos culturais dominados" (SILVA, 2009).

Da perspectiva pós-moderna e pós-estruturalista, o currículo a ser construído deve romper com o modelo da Modernidade ao considerar o conhecimento não através de matérias estanques, segmentadas, objetivistas e realistas, mas sim pela subjetividade, pela relação entre conhecimento científico e conhecimento do cotidiano, por uma epistemologia que não segregue os grupos sociais de forma rígida entre "'alta' cultura e 'baixa' cultura" (SILVA, 2009, p. 114), que lute para além da emancipação e libertação do sujeito individual e coletivo, que tire da situação confortável todos os conceitos radicalizados e todas as concepções dominantes de conhecimento, pois "o pós-modernismo assinala o fim da pedagogia crítica e o começo da pedagogia pós-crítica" (SILVA, 2009, p. 116).

Dessa forma, sob a concepção docente, a função deste profissional frente às questões pós-críticas do currículo não é o de mero representador de uma realidade ou de conhecimentos pré-estabelecidos ou ditados por fonte exterior, mas o de produtor de um currículo novo e autoral, com base em sua própria experiência docente em relação direta com a vivência dos demais atores e autores do processo educativo, valorizando a dimensão humana dos seres que é também social, cultural, ideológica, política, econômica e identitária, pois é no discorrer sobre esse currículo que "acabamos por nos tornar o que somos" (SILVA, 2009, p. 15), pois

[...] nas discussões cotidianas, quando pensamos em currículo, pensamos apenas em conhecimento, esquecendo-nos de que o conhecimento que constitui o currículo está, inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade. (SILVA, 2009, p. 15)

Em suma, a essência de que deve constar o currículo é a própria essência humana, com todas as suas minuciosidades, disputas, conflitos, realizações, conquistas e prazeres. A ação pedagógica deve ser uma oportunidade à voz dos indivíduos. A educação, sob essa perspectiva, ganha nova cor, nova vida, porque o conteúdo da vida somos nós, as disciplinas da vida são nossas vivências e experiências, as pinturas da vida são os retratos de nossa própria história construída com luta, com suor, com significado. "O conteúdo da pintura não

pode ser separado da sensação de sua superfície" (DUMAS<sup>9</sup>, *in* SILVA, 2009), nem tampouco o conteúdo da vida pode estar separado de seus viventes.

Portanto, reconfigurar o currículo é uma necessidade urgente da educação como um todo, mas como a discussão aqui perpassa por uma reflexão sobre a educação do campo essa urgência recai principalmente sobre esta realidade. Segundo Williams, "sempre é difícil datar uma experiência datando um conceito, porém, quando aparece uma palavra - seja nova ou um novo sentido de uma palavra já existente - , alcança-se uma etapa específica, a mais próxima possível de uma consciência de mudança" (WILLIAMS, 2003, p. 80). A Educação do Campo, mesmo sendo uma realidade atual no Brasil, é definida pelo Dicionário da Educação do Campo da seguinte maneira:

A Educação do Campo nomeia um fenômeno da realidade brasileira atual, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas. Objetivo e sujeitos a remetem às questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses e ao embate (de classe) entre projetos de campo e entre lógicas de agricultura que têm implicações no projeto de país e de sociedade e nas concepções de política pública, de educação e de formação humana. (CALDART, 2012, p. 257)

Sendo assim, a Educação do Campo como uma nova maneira de olhar a educação dos povos trabalhadores no campo do Brasil abrange o atendimento a agricultores e seus familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, trabalhadores assalariados rurais, quilombolas, caiçaras, povos da floresta, caboclos (PIRES, 2012, p. 46) "e outros que produzem suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural" (BRASIL, 2010). Essa educação não possui apenas significados diferentes, nem tampouco representa um projeto diferente de educação. Ela nos obriga a pensar de forma diferente porque também se estrutura dessa maneira, pois a vida de quem sobrevive nos lugares mais isolados e incomuns do território nacional, ao adentrar o terreno da escola, a obriga a recebê-los com um currículo diferenciado que seja possível de garantir não somente a educação nos padrões das escolas urbanas, garantindo-lhes a igualdade de acesso e permanência, mas também uma educação que garanta a compreensão de sua própria existência, proporcionando-lhes pensar a sua realidade e refazê-la com dignidade.

A necessidade da reconfiguração do currículo escolar é maior ainda nas escolas que possuem classes multisseriadas. Essas turmas atendem alunos de diversas séries num mesmo espaço, sendo também chamadas de classes unidocentes, porque ficam sob a responsabilidade

---

<sup>9</sup> Marlene Dumas é a autora das pinturas que ilustram a capa do livro de Tomaz Tadeu da Silva (2009) (Documentos de Identidade) aqui referenciado.

de um único professor. Apesar de serem uma realidade atual no Brasil, esse modelo de escola não é recente. A realidade multisseriada começou a se instalar no Brasil tempos após a expulsão dos jesuítas, quando, com ou sem o apoio do Estado, professores passavam de fazenda em fazenda ensinando crianças a ler e escrever. Tempos após, essa forma ambulante de ensinar se estende aos povoados quando pessoas já experientes convocavam crianças das vilas para ensiná-las a ler, escrever e fazer cálculos. Porém no ano de 1827 o governo imperial criou oficialmente as classes multisseriadas quando, pela Lei Geral do Ensino de 1827, artigo primeiro, afirmava que "em todas as cidades, villas e lugares mais populosos, haverão as escolas de primeiras letras que forem necessárias" (ATTA, 2003).

Ainda no século XIX foi trazido para o Brasil o chamado Método Lancasteriano que foi considerado pelo governo brasileiro como uma grande novidade para o ensino pois permitia pessoas de diferentes idades estudassem juntas numa mesma turma e que pessoas mais experientes podiam ensinar os menos experientes através do que se chamava de "Ensino Mútuo" (NEVES, 2000). Esse método durou até a década de 1920 quando começaram a se difundir os grupos escolares nas cidades que adotaram o modelo ideal nos países em que a industrialização havia transformado a realidade das pessoas. Esse modelo se caracterizava não mais pela organização em casas e/ou galpões, uma vez que a escola já era um local específico de ensino nas cidades, mas sim com as crianças separadas em salas de aula por série, com crianças da mesma idade e do mesmo sexo. No entanto, nos povoados e vilas o ensino multisseriado não acabou, ficando apenas em segundo plano, uma vez que esse novo modelo de educação urbano trouxe o pensamento de que seria capaz de garantir a eficácia da aprendizagem em detrimento dos grupos rurais sem escola, sem separação por série nem sexo. Com isso é possível refletir sobre o que Felipe diz:

Pode-se afirmar que as sociedades mudam e com elas mudam os processos de socialização das crianças. Entretanto, o risco iminente continua sendo universalizar o particular e tomar sua complexidade global. [...] O sinal de alerta continua sendo não amalgamar as crianças em enquadramentos nos quais elas não cabem, implicadas que estão em outras relações sociais, em outros modos de organizar e gerir a vida. (FELIPE, 2013, p. 39)

O primeiro Grupo Escolar criado no Brasil foi no Rio de Janeiro, sob a lógica do modelo educacional que copiava o sistema escolar fabril dos países industriais, uma vez que nessa época o Brasil ainda era um país essencialmente agrário. Moura e Santos dizem sobre essa organização da seguinte maneira: "uma arquitetura própria, especialmente edificada para fins de escolarização, baseada no princípio da racionalização do espaço; e a instituição de

uma fragmentação e maior controle do tempo pedagógico nas escolas" (MOURA; SANTOS, 2010, pp. 41-42). Souza vem confirmar essa afirmação da seguinte maneira:

(os grupos escolares) fundamentavam-se essencialmente na classificação dos alunos pelo nível de conhecimento em agrupamento supostamente homogêneo, implicando a constituição das classes. Pressupunha, também, a adoção de ensino simultâneo, a radicalização curricular, controle e distribuição ordenada dos conteúdos e do tempo (graduação dos programas e estabelecimento de horários), a introdução de um sistema de avaliação, a divisão do trabalho docente e um edifício escolar compreendendo várias salas de aulas e vários professores. (SOUZA, 2004, p. 183)

Esses grupos escolares foram se difundindo pelas capitais do Brasil e chegando aos poucos nas cidades do interior. Também conhecido como "escolas reunidas", algumas ainda em existência atualmente em cidades do interior da Bahia, esses grupos marcam a forte presença da escolarização moderna, e o previsível fim (como pensavam os políticos na época) das classes multisseriadas ou das "escolas isoladas". Esses grupos foram os responsáveis pela implantação do modelo curricular seriado até a década de 1970, época em que ainda o governo dos estados era responsável pela educação pública, criando assim a distorcida imagem de que as classes multisseriadas representavam um ensino retrógrado e ineficaz.

Na década de 80, ainda sob forte influência do movimento escolanovista, a Colômbia iniciou uma proposta para atender às escolas de classes multisseriadas. Essa proposta foi trazida para o Brasil e em 1997 foi implantada a estratégia metodológica do Programa Escola Ativa através de um convênio com o Banco Mundial com vistas à melhoria da formação de professores dessas classes e também a melhoria da infraestrutura das escolas. Isso aconteceu devido ao aumento em número e força dos movimentos sociais de luta dos povos do campo com o objetivo de disseminar projetos contra-hegemônicos. Apesar das inúmeras críticas ao Programa, determinando-o como "pacote educacional" ou "proposta construída com pouco diálogo com os sujeitos e contextos para o qual é dirigida" (GONÇALVES; ANTUNES-ROCHA; RIBEIRO, 2010, p. 50), em uma década o programa já "existia em mais de 10 mil escolas nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste" (BRASIL, 2008, p. 5), garantindo formação continuada para professores, material didático e melhorias na estrutura física das escolas.

Por fim, ao final de 2011 o Ministério da Educação extinguiu o Programa Escola Ativa e, em Nota Técnica 002/CGEC/SECADI/MEC<sup>10</sup>, anunciou o seguinte:

4 – Em 2011 foram realizadas reuniões técnicas para implantação das ações previstas no Decreto 7.352/2011, que institui a política de educação do campo.

---

<sup>10</sup> Brasília, 31 de janeiro de 2012.

Nesse processo, novos programas e ações serão desenvolvidos a partir do lançamento do Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO, e os que estão em curso estão sendo reestruturados.

5 – O Programa Escola Ativa está sendo finalizado e será substituído pelo Programa Escola da Terra, ampliando seu alcance para escolas seriadas, contemplando mudanças na concepção pedagógica.

6 – Considerando este contexto definem-se as seguintes orientações referentes às questões que estão sendo levadas pelos Estados, Municípios e IPES.

6.1 – Distribuição de materiais:

- Para que o trabalho pedagógico não seja interrompido, neste momento de transição para o Programa Escola da Terra, os Estados e Municípios poderão continuar suas atividades com a proposta pedagógica do Programa Escola Ativa, até o lançamento e adesão do novo Programa.

6.2 – Microcentros:

- As reuniões dos microcentros poderão ter continuidade sob a coordenação dos professores multiplicadores, para apoio aos educadores no processo de ensino e aprendizagem, sem pagamento de bolsas do Programa, pois já é uma ação pedagógica e uma atribuição do técnico a realização dessas atividades, objetivando a melhoria dos resultados da aprendizagem dos educandos das classes multisseriadas.

Através desta última Nota, o Ministério da Educação deixa nas mãos dos municípios a responsabilidade de continuar gerindo a Educação do Campo através de ações de responsabilidade com a qualidade necessária. Com a autonomia garantida na Lei de Diretrizes e Bases, e enquanto o Programa Escola da Terra seria implantado, cabia a cada município pensar estrategicamente suas ações, o que em poucos casos isso de fato aconteceu.

Ainda na década de 1970, os municípios começam a assumir gradativamente a educação municipal, recebendo, principalmente na constituição de 1988, autonomia para criarem seus sistemas de ensino, o que foi culminado com a Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96 e com o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF) "que instituiu uma política de municipalização induzida" (MOURA; SANTOS, 2010, p. 43), fazendo crescer o número de matrículas e também aumentando as responsabilidades dos municípios com a educação local, o que acabou por direcionar os Setores de Educação, transformados em Secretarias Municipais de Educação, pra uma atenção maior às escolas existentes no campo. A essa altura muitas dessas escolas já haviam sido destruídas e seus alunos sem oportunidade de estudos.

As classes multisseriadas no Brasil ainda representam grande parte das matrículas municipais, apesar de seu lento declínio. Além da referência urbana de ensino de qualidade, as políticas educacionais desses últimos tempos têm contribuído de forma acentuada para a diminuição da quantidade de escolas do campo que possuem essa organização multisseriada

por se tratarem de escolas pequenas, localizadas nas áreas rurais e distantes do país com localização em que a densidade demográfica é pequena e o número de matrículas é insuficiente para formar turmas regulares, obrigando a formação de classes unidocentes, por serem orientadas por um único professor para todas as séries. Essas políticas visam a extinção das escolas multisseriadas em detrimento da nucleação escolar, ou seja, a transferência dos alunos do campo para as escolas dos povoados maiores dos municípios (sentido campo-campo), ou para as escolas das cidades (sentido campo-cidade).

Segundo o INEP <sup>11</sup>, em 2002 o Brasil tinha 62.024 escolas exclusivamente multisseriadas, tendo um total de 2.426.970 alunos matriculados. Por conta do incentivo contrário a essas escolas e classes, principalmente no que diz respeito ao Plano Nacional da Educação aprovado para o decênio 2001/2010 com o ideal de nucleação das escolas e do incentivo à aquisição de transporte escolar para facilitar o processo de nucleação, esse número cai para 50.176 escolas com 1.875.318 alunos matriculados em 2006, fazendo com que "48% dos alunos dos anos iniciais e de 68,9% dos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental [...] e 98% [...] a fim de cursar o Ensino Médio" (ANTUNES-ROCHA; HAGE, 2010, p. 17) precisassem se deslocar do campo para a cidade. Em 2009 esse número cai ainda mais, indo para 49.305 escolas com 1.214.800 alunos matriculados. O Plano Nacional da Educação em seus objetivos e prioridades, no tópico 2 sobre o Ensino Fundamental, diz o seguinte:

A escola rural requer um tratamento diferenciado, pois a oferta de ensino fundamental precisa chegar a todos os recantos do País e a ampliação da oferta de quatro séries regulares em substituição às classes isoladas unidocentes é meta a ser perseguida, consideradas as peculiaridades regionais e a sazonalidade. (BRASIL, 2000)

O texto da Lei parece soar em tons de ironia quando, ao idealizar o fim das classes multisseriadas, o justifica afirmando estar garantindo o "tratamento diferenciado" de que as escolas do campo necessitam. O texto diz ainda que para garantir que o ensino fundamental chegue a todos é necessário que se faça o transporte dos alunos do campo para povoados ou cidades. O ideal de educação para os povos do campo seria justamente o contrário, com a garantia de que os alunos recebessem educação onde vivem, com uma escola bem estruturada, professores bem preparados e recursos materiais e didáticos disponibilizados. Pouco adiante o texto da Lei reafirma: "15. Transformar progressivamente as escolas unidocentes em escolas de mais de um professor, levando em consideração as realidades e as necessidades pedagógicas e de aprendizagem dos alunos" (BRASIL, 2000).

---

<sup>11</sup> Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais.

Entretanto, com as políticas de valorização do campo e de incentivo à Educação do Campo ganhando força a partir da década de 2000, o segundo Plano Nacional de Educação (2011/2020) é elaborado sob outro ideal, mais consciente da realidade campestre e sem idealizar a extinção das classes unidocentes, quando diz em seu texto:

1.7 Fomentar o atendimento das crianças do campo na educação infantil por meio do redimensionamento da distribuição territorial da oferta, limitando a nucleação de escolas e o deslocamento das crianças, de forma a atender às especificidades das comunidades rurais.

2.5 Manter programa nacional de reestruturação e aquisição de equipamentos para escolas do campo, bem como de produção de material didático e de formação de professores para a educação do campo, com especial atenção às classes multisseriadas.

2.8 Estimular a oferta dos anos iniciais do ensino fundamental para as populações do campo nas próprias comunidades rurais.

Essa mudança nas intencionalidades da Lei aconteceram dentro de uma década e são prova de que os movimentos em prol de uma Educação do Campo têm ganhado força e garantido "a constituição das classes populares como cidadãos, sujeitos de direitos" capazes de "modificar a realidade" (GOHN, 2012, p. 17). Outro fator que acabou por reprimir esse movimento em favor da nucleação das escolas multisseriadas foi a própria condição geográfica de algumas dessas escolas, como dizem Pinho e Santos "o mundo rural tem sinalizado uma dinâmica que difere dessa expectativa (de nucleação), porque a localização e as condições de acesso dessas classes, na maioria das vezes, não possibilita o seu agrupamento em uma escola-núcleo" (PINHO; SANTOS, 2004, p. 58) e também por um movimento de pressão realizado pelos próprios povos das localidades ameaçadas pela nucleação. Sobre isso as autoras supracitadas também afirmam: "quando isso é possível do ponto de vista geográfico, esbarra no não interesse das famílias das crianças, que não aceitam que elas se desloquem para comunidades distantes da sua residência" (PINHO; SANTOS, 2004, p. 58).

Por esse motivo, a década 2000 vê nascer um movimento contrário ao que idealizava o Plano Nacional da Educação 2001/2010 quando, a partir de todas as políticas de valorização das escolas unidocentes, a realidade de destruição e abandono das escolas rurais começa a mudar, muitas delas recebendo reformas, recursos materiais didáticos e tecnológicos, professores recebendo cursos de formação, alunos com material escolar e alimentação e transporte garantidos, embora que, ainda, após todas essas mudanças, "dentre essas escolas 21% não possuem energia elétrica, apenas 5,2% dispõem de biblioteca e menos de 1% oferecem laboratório de ciências, de informática e acesso à internet" (BRASIL, 2003). É certo

que essas realizações estão chegando lentamente, e o desejo de todos os que se preocupam com as classes multisseriadas é que com o Plano Nacional da Educação 2011/2020, outros avanços aconteçam.

As classes multisseriadas possuem uma configuração totalmente diferente das classes regulares urbanas, mas devido à referência de qualidade ainda estar focada no modelo seriado urbanocêntrico, a metodologia utilizada nelas, na maioria das vezes, segue uma linha muito próxima à utilizada nas escolas regulares seriadas. Por conta desse referencial maior, os professores tentam reproduzir o currículo urbano e muitos deles, por falta de uma devida formação, não sabem o que fazer com a heterogeneidade de uma sala multisseriada. Geralmente os alunos das várias séries, mesmo dentro de uma mesma sala de aula, são separados pelo professor por grupos-série. No entanto, uma sala de aula onde estão matriculados alunos de várias séries diferentes em que o professor trabalha com eles dividindo-os por grupos-série, torna-se uma educação que perpetua a divisão e a desigualdade e foge do verdadeiro ideal.

O urbanocentrismo constitui-se na lógica adotada pelo sistema, como estratégia de regulação e controle da educação nacional, expressando o ideal homogeneizador, o que marginaliza e silencia as experiências produzidas no âmbito rural. As marcas urbanocêntricas se materializam em diversas formas: ênfase no regime seriado; divisão da sala com a distribuição dos alunos em espaços definidos; nível de aprofundamento do conteúdo ensinado, único para todos; agrupamentos homogêneos, padronização dos ritmos, enfim, negação do diferente. (PINHO; SANTOS, 2004, p. 64)

Esse pensamento fincado na divisão da turma em grupos-série provém da psicologia tradicional que surgiu na época do surgimento de grandes ciências no século XIX e buscava "explicar" o indivíduo a partir dele mesmo" (MARTINS; MARSIGLIA, 2010), ou seja, que o ser era controlado essencialmente por fatores interiores numa linealidade de fases biologicamente determinadas, fato este que fundamentou grande parte das teorias pedagógicas, ou seja, "entre indivíduos iguais idades, iguais capacidades e, se assim não for, patologiza-se a diferença e busca-se na unilateralidade individual as suas causas" (MARTINS; MARSIGLIA, 2010). Assim, por conta da escola moderna começar a agrupar os indivíduos em séries e idades iguais, acreditando que dessa forma o professor poderia trabalhar com vários indivíduos ao mesmo tempo e de uma única maneira, como se fossem todos iguais, perdura-se até os dias atuais esse modelo como padrão, condenando todos os outros modelos educacionais que possam surgir. Esse pensamento contraria a própria Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9.394/96) quando diz em seu artigo 23 que:

A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar. (BRASIL, 2000)

Há um choque de interesses intrínsecos ao que a Lei recomenda que perpassa pela ação docente diante de tal realidade, não somente por vontade intencional (caso específico de alguns), mas também por impulso e/ou falta da devida formação, pois que, uma vez que a lei garante que os modelos de organização escolar e curricular podem ser diferentes, incluindo aí a multisseriação, pois fala isso também através do "pluralismo de ideias e concepções pedagógicas" dito na Constituição Federal, diz isso afirmando que essa organização será feita para atender à necessidade de aprendizagem dos alunos. Se além da questão geográfica, da não aceitação das famílias em retirarem seus filhos das respectivas localidades, e das enormes possibilidades de uma classe multisseriada, não há porque professores queixarem-se do trabalho excessivo que exige o acompanhamento pedagógico de uma classe multisseriada. O foco é na realidade e na aprendizagem e não no ensino e nos desejos docentes.

Arroyo diz que "essa escola é possível" (ARROYO, 2012, p. 15) e Moura e Santos reafirmam o que diz Arroyo da seguinte maneira: "as representações negativas sobre as classes multisseriadas [...] não podem ser tomadas como verdades absolutas e merecem ser problematizadas" (MOURA; SANTOS, 2010, p. 39), pois as classes multisseriadas são vistas pelo sistema e pelo poder público "como algo a ser superado no decorrer do tempo" (PINHO; SANTOS, 2004, p. 57), mas "a negação da escola da zona rural, do mesmo modo que na zona urbana, passa mais por questões relativas às condições de trabalho, à política educacional do país, a formação do professor, que pela questão da multisseriação" (LIMA, 1989, p. 145).

Saviani (2004, p. 47) afirma que no modelo de organização da aprendizagem de forma seriada, o professor atua em sala de aula percebendo o que ele denomina de "aluno empírico" e não o "aluno concreto". Mesmo assim muitos acreditam que um professor, por ter numa única sala de aula alunos da mesma idade, está em vantagem, uma vez que supostamente esses alunos estariam num mesmo nível de aprendizagem. Esse pensamento fincou-se culturalmente nos professores de classes seriadas, pensando estes estarem em posição de vantagem em relação aos professores de classes multisseriadas por terem numa mesma sala alunos com idades diferentes e níveis cognitivos diferentes. Outro fator que caracteriza a falta do reconhecimento do "aluno concreto" é a ideia de que o professor de uma classe seriada necessita apenas de um plano de aula para a execução do trabalho e que os professores multisseriados, por receberem numa mesma sala alunos de várias séries

diferentes, necessitariam de um plano para cada série. "Em suma, o aluno concreto, parecidos, ainda não foi descoberto por grande parte dos professores" (MARTINS; MARSIGLIA, 2010).

Este é um pensamento complexo que exige uma profunda reflexão sobre segregação/agregação de alunos. O professor de uma classe seriada necessita, para reconhecer o "aluno concreto", perspectivar a turma como um agrupamento de crianças que estão numa mesma série, com a mesma idade, mas que possuem níveis, estruturas e ritmos cognitivos diferentes uns dos outros. Ou seja, em relação à aprendizagem, mesmo o professor de uma classe seriada, possui alunos com níveis diferentes, o que caracteriza de maneira expressiva que o pensamento de que existem classes "puras" (MARTINS; MARSIGLIA, 2010), homogêneas, com alunos iguais, é um equívoco pedagógico e podemos dizer que esse pensamento não atende às exigências de uma sociedade pós-moderna. A classe seriada, em essência, não existe.

Por outro lado, o professor de uma classe multisseriada, para reconhecer o "aluno concreto", necessita abandonar a segregação de alunos por grupos-série e agregá-los em grupos multisseriados, buscando reconhecer "o papel do outro social no desenvolvimento da criança" (Fino, 2001) visando, no direcionamento do trabalho pedagógico, auxiliar o aluno a construir seu conhecimento tendo em vista a complexificação crescente e abstrata que esse olhar necessita pois, como afirma Vygotsky, "o desenvolvimento, neste caso, como frequentemente acontece, não se dá em círculo, mas em espiral, passando por um mesmo ponto a cada nova revolução, enquanto avança para um nível superior" (VYGOTSKY, 2007, p. 55).

Nessa forma de organização em grupos multisseriados o professor pode contar com o auxílio de alunos que podem atuar nos grupos como um "par-tutor" (FINO, 2001) nesse processo que deve acontecer através da "interação inter-pares" (FINO, 2001), reconhecendo os próprios conhecimentos por ele(s) construídos através da atividade de criação autônoma com auxílio de um modelo de ensino que não instrui o aluno, mas que é responsável pelo protagonismo da criança e de sua autonomia no processo de construção de conhecimentos. A partir da interiorização, o aluno-autor está pronto para "iniciar um novo ciclo de aprendizagem a um nível cognitivo mais elevado" (FINO, 2001).

A discussão aqui não perpassa por "ser mais fácil ou mais difícil" o trabalho pedagógico em salas seriadas ou multisseriadas, mas sim nas possibilidades e vantagens de

aprendizagem existentes em cada uma delas. Ora, se o conhecimento deve ser construído ao longo de um processo e não se finda (nem tira férias) no final do ano letivo, tendo em vista que ele acontece não de forma linear mas de forma complexa, circular e em nível crescente, parece notável que o acompanhamento pedagógico para tal necessita compreender e acompanhar o processo e não somente uma parte dele.

Nas escolas brasileiras seriadas, há uma cultura de fixação do professor em uma mesma série durante muitos anos, pensando este professor estar adquirindo experiência mais aprofundada quando, em muitas das vezes, está apenas fincando suas raízes numa prática repetitiva e enfadonha. Portanto, o professor da classe seriada, a final do ano "deixa" o aluno à mercê de outro professor que o receberá no começo do próximo ano letivo, mas que não acompanhou o aluno no ano anterior e que, por falta do sentido de coletividade no trabalho docente, não conhece nem compreende o processo deste aluno. Na classe multisseriada, o professor recebe o aluno na Educação Infantil e o acompanha até o término dos anos finais do Ensino fundamental, o que garante ao professor um olhar completo sobre o percurso de aprendizagem do aluno, podendo realizar as devidas intervenções quando assim a necessidade o exigir. Dessa maneira não ocorre a fragmentação da aprendizagem, pois até mesmo o sentido de tempo de uma classe multisseriada é diferente.

Quando, por exemplo, o governo brasileiro instituiu o Ensino Fundamental de nove anos, aumentando em um ano a oferta de educação básica obrigatória, mesmo reconhecendo em seu texto que "a maior aprendizagem não depende do aumento do tempo de permanência na escola, mas sim do emprego mais eficaz do tempo" (BRASIL, 2004), pressiona que a alfabetização desses alunos ocorra até os 8 anos de idade, quando estas terminassem o 3º ano do Ensino Fundamental. Algumas escolas, preocupadas em atender essa exigência, estabeleceram a ideia de que o professor das turmas de 1º ano acompanhassem esses alunos no processo de alfabetização até o fim do 3º ano, período em que o aluno alfabetizado poderia ser entregue na mão de outro professor.

Esses três primeiros anos do Ensino Fundamental são vistos como um bloco pedagógico que deve seguir sem interrupção, com se, após os 3 anos de alfabetização o processo de aprendizagem dos alunos pudesse ser interrompido para que ele repetisse a mesma série. O discurso proferido pela coordenação da Educação Básica é claro quando diz: "Dessa forma, entende-se que a alfabetização dar-se-á nos três anos iniciais do Ensino Fundamental" (BRASIL, 2008) e diz que "A avaliação nesses três anos iniciais não pode

repetir a prática tradicional limitada a avaliar apenas os resultados finais traduzidos em notas ou conceitos" (BRASIL, 2008); seria então correto afirmar que nos outros seis anos do Ensino Fundamental pode-se repetir a prática tradicional e reprovar os alunos apenas com base em elementos quantitativos, uma vez que o texto legal não menciona em nenhum momento os dois últimos anos?

Ao estabelecer essa Lei, não foi levada em consideração a realidade das classes multisseriadas, porque em lugar algum o texto cita a existência destas. Tampouco foi observado e levado em consideração o tempo da classe multisseriada. Ora, se o professor multisseriado tem a possibilidade de realizar o acompanhamento de seus alunos desde a entrada deste na escola (seja na Educação Infantil ou no 1º ano do Ensino Fundamental) até a saída dele para os anos finais do Ensino Fundamental, caso o processo de alfabetização não ocorra nos três primeiros anos, esse professor continua com a oportunidade de realizar um trabalho específico por mais dois anos com os alunos não-alfabetizados. O professor seriado, porém, não dispõe deste aspecto positivo. Porém o texto reafirma a valorização do sistema seriado quando diz: "O agrupamento de crianças de seis, sete e oito anos deve respeitar, rigorosamente, a faixa etária, considerando as diferenças individuais e de desenvolvimento" (BRASIL, 2008).

Apesar do discurso de que a educação no campo deveria ser uma simples adaptação da educação urbana, a Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96, por outro lado, também oportuniza que as instituições escolares possam romper com esse princípio homogeneizador da visão de que a verdadeira aprendizagem só acontece através dos indivíduos separados por idades e séries e garante, em seu texto, a "organização escolar por ciclos" e a "progressão continuada" (BRASIL, 2000). Mesmo assim prevalece a visão de que o ensino das classes multisseriadas é um fracasso.

Outro fator importante para o sucesso do trabalho pedagógico é o fato de que o aprendizado, por ser complexo, necessita que os conhecimentos trabalhados em cada série estabeleçam uma relação lógica e uma articulação coerente entre si e também que a aprendizagem não acontece de maneira uniforme entre os alunos. Para essa real necessidade, mais eficaz seria que esse processo fosse acompanhado de maneira articulada, através de um planejamento horizontal, que contemple as necessidades dos aprendizes também a longo prazo. Sob essa reflexão, seria coerente pensar que o professor da classe multisseriada teria

então mais oportunidades de acompanhar e orientar o processo de aprendizagem dos alunos, uma vez que o mesmo tem a oportunidade de orientá-los durante vários anos?

Fica então uma pertinente reflexão de Arroyo sobre sua própria experiência enquanto aluno de uma classe multisseriada:

Quero dizer a vocês uma coisa: estudei numa classe multisseriada, aliás, nem se falava em multisseriada, nunca tinha ouvido falar em série. A palavra multisseriada tem um caráter negativo para a visão seriada urbana. Como se a escola seriada urbana fosse boa, o modelo; e a classe multisseriada fosse algo que vamos destruir, para um dia criar a escola seriada do campo. Por favor, não cometam esse disparate. Não tragam para o campo a estrutura seriada urbana [...] Vocês sabem que o sistema seriado está acabando no mundo inteiro já faz muito tempo. [...] Por favor, não transfiram isto para o campo (ARROYO, 2004, p. 83).

Em suma, na classe multisseriada "o(a) professor(a) é um(a) mediador(a) de diferentes relações" (PASUCH; SILVA; SILVA; 2012, p. 203) e nesse dinamismo, ele próprio precisa ser vários. As crianças da classe multisseriada não querem nem precisam apenas de conteúdos, aulas expositivas e instruções. Elas querem e precisam das relações consigo mesmas, com os colegas, com o conhecimento e com o mundo, e isso apenas uma educação que valorize a dimensão humana do ser, em suas outras múltiplas dimensões, será capaz de promover.



## 5. O CAMINHO DA PESQUISA

*El sujeto de la experiencia está dispuesto a transformarse en una dirección desconocida.*  
(LARROSA, 2000, p. 12)

A compreensão do mundo em sua complexidade requer na atualidade um olhar amplo, multidimensional, interdisciplinar e contextual em todas as direções temporais. Essa é uma tendência da educação contemporânea que idealiza o seu fazer fundamentada na reflexão sobre sua problemática, buscando a superação da fragmentação do conhecimento a partir de uma nova maneira de olhar a própria ação educativa. Da mesma forma, a compreensão da dimensão da complexidade do fenômeno educativo requer que a sua prática, bem como a reflexão sobre ela, estejam intrinsecamente ligadas às situações do mundo real, dos acontecimentos naturais, pois não pode haver verdadeira educação que não dê atenção ao contexto.

Àqueles que pretendem investigar esse fenômeno para buscar um entendimento mais preciso, de dentro, acerca de sua essência, vários desafios são postos no percurso, pois o fenômeno educativo não pode ser compreendido como uma realidade acabada; a ciência, antes vista como "saber seguro e demonstrado" (ESTEBAN, 2010, p. 3) em que o pesquisador apenas era capaz de "descobrir" o "real" supunha que existia fora do pesquisador uma verdade pronta para simplesmente ser "descoberta, descrita e explicada" (SILVA, 2009, p. 11). Sob a perspectiva pós-estruturalista, o discurso feito por um pesquisador sobre uma teoria não o define como alguém que simplesmente a descreve, mas que a produz, pois ao descrever linguisticamente e simbolicamente, o teórico na verdade torna-se autor de um objeto que é novo, resultado de sua produção descritiva e reflexiva, pois "a investigação é sempre uma construção" (WOODS, 1999, p. 69).

A pesquisa em educação na contemporaneidade não permite mais a visão de que a teoria simplesmente seria responsável por representar uma realidade existente fora dela, findando seu dever na mera descrição de um objeto pré-existente e exterior. A ideia de teoria, sob a concepção de discurso numa visão pós-estruturalista concebe que os efeitos de realidade ocorrem a partir daquilo que o teórico define como realidade, pois os efeitos de realidade, na verdade, acabam por produzir uma nova realidade. Sendo assim torna-se fato que o desvelar das evidências exige do pesquisador um árduo esforço ao guiar-se na tentativa de compreensão desse "projeto intencional de transformação social" (FRANCO, 2008, p. 35) que é a educação, uma vez que esta, em sua complexidade, requer dos "investigadores

qualitativos", como nos afirma Woods (1999), uma questão metodológica também complexa que é o "envolvimento, imersão e empatia por um lado e distância, avaliação científica e objetividade por outro" (WOODS, 1999, p. 77).

A pesquisa descrita neste trabalho pretendeu a investigação qualitativa de um fenômeno "contemporâneo no contexto da vida real" (YIN, 2010, p. 22) que acontece na escola Manoel Inácio dos Santos, situada na Fazenda Poços, zona rural do município de Quixabeira, localizado há 260 quilômetros da cidade de Salvador, estado da Bahia. Para esta investigação foi escolhido como método de pesquisa o estudo de caso de natureza etnográfica, por compreender que "a necessidade diferenciada dos estudos de caso surge do desejo de entender os fenômenos sociais complexos" (YIN, 2010, p.24) e que a etnografia "pode constituir uma ferramenta poderosíssima para a compreensão desses intensos e complexos diálogos inter-subjectivos que são as praticas pedagógicas" (FINO, 2008). Yin nos diz que "o estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente evidentes" (YIN, 2010, p. 39).

O preparo para uma pesquisa dessa complexidade requer que o investigador possua ou desenvolva várias habilidades que lhes serão necessárias durante todo o percurso da pesquisa, como afirma Woods (1999), que são: "gestão social" (p. 67), "competências interpessoais" (p. 67), "competências de observação" (p. 68), "julgamento apurado" (p. 67), "discernimento" (p. 68), "competência de registro" (p. 68), "memorização" (p. 68), "competências especiais para a entrevista" (p. 68), "escuta ativa" (p. 68) e "foco" (p. 68); essas competências devem existir desde o processo inicial com a identificação das questões de pesquisa, passando pela escolha do método, construção do projeto, preparação, coleta e análise das evidências até a elaboração do relatório final do estudo. Apesar desse direcionamento, a pesquisa acontece de fato com o comprometimento do investigador, pois, como afirma Woods, "o conhecimento sobre o 'como fazer' só pode advir de 'ir para o terreno e fazê-la'" (WOODS, 1999, p. 66).

Além desses passos anteriormente citados, a credibilidade do estudo de caso será evidente se eles forem interligados com a revisão bibliográfica sobre o tema da pesquisa. Os momentos de leitura devem permear todo o percurso, pois eles serão responsáveis no auxílio a questões fundamentais durante o processo como inspiração para a escrita, aprofundamento sobre o entendimento da relevância do tema, a proposição das questões e dos objetivos e a

consistência teórica que confere ao pesquisador determinada autoridade no assunto em questão, assim como a orientação geral da pesquisa como um todo. Yin afirma isso ao falar sobre a escolha do estudo de caso como método de pesquisa, dizendo que "o caminho começa com uma revisão minuciosa da literatura" (YIN, 2010, p. 23), pois ela serve não para "determinar as respostas sobre o que é conhecido sobre um tópico" mas para "desenvolver questões mais perspicazes e reveladoras sobre o mesmo tópico" (YIN, 2010, p. 35) e também Woods nos diz que "a consulta de literatura integra o processo de desenvolvimento da teoria, a qual estimula ideias e dá forma à teoria emergente, criando simultaneamente oportunidades de crítica e de estímulo ao estudo" (WOODS, 1999, p. 87).

A revisão bibliográfica para este estudo teve início após a definição do tema a ser pesquisado, a partir de seleção das literaturas próprias para a construção da base metodológica da pesquisa, leituras dos autores de referência específicos da linha de pesquisa do Mestrado em Ciências da Educação, Inovação Pedagógica, do Centro de Competências em Ciências Sociais, Departamento de Ciências da Educação da Universidade da Madeira (UMa) e também da seleção de material bibliográfico sobre Educação do Campo, Classe Multisseriada e Literatura de Cordel, estritamente necessários à construção desta teoria e à compreensão teórica sobre aquilo que era necessário refletir, compreender, criar e descrever, feitos a partir de pesquisa sobre os temas e indicações dos orientadores. Esta parte de estrita importância durante o percorrer da pesquisa foi realizada com base na ideia de Macedo quando diz que "para o pesquisador qualitativo, não há quadro teórico inquestionável" (MACEDO, 2009, p. 92), ou seja, as leituras da base bibliográfica não podem ser compreendidas pelo pesquisador como verdades a serem seguidas, mas sim devem servir de inspiração para que outras verdades surjam, principalmente a própria verdade falível e questionável da pesquisa que está a surgir que é a visão particular do pesquisador sobre determinado objeto.

Para a realização da leitura necessária, não foi possível o estabelecimento de um tempo específico, embora no cronograma do projeto de pesquisa estava previsto que a revisão da literatura aconteceria entre os meses de março a novembro de 2013. Em verdade, a revisão da literatura começou antes da escrita do projeto, com as primeiras aquisições literárias e indicações e perdurou até o último momento de escrita da teoria, porque, mesmo sendo necessário "procedimentos lógicos formalizados em sua funcionalidade pragmática" (GALEFFI, 2009, p. 33), tornando necessário o estabelecimento de um tempo fixo para este fim, Galeffi também diz que são necessários "juízos e [...] conceitos" (GALEFFI, 2009, p. 33)

para saber que a aparente inflexibilidade do cronograma, ao estabelecer períodos fixos, torna-se totalmente flexível diante da dinâmica real do tempo de pesquisa.

É relevante informar também que a temática de Educação do Campo, por ainda estar a caminhar seus primeiros passos teóricos, possui no Brasil pouco referencial bibliográfico produzido. Esta realidade torna-se ainda mais difícil quanto ao pensamento sobre a pedagogia de classes multisseriadas, em que a produção científica ainda caminha lentamente. Outra temática bastante escassa nas prateleiras é sobre as potencialidades da Literatura de Cordel nos meios educativos. Há poucos livros, poucos artigos, pesquisas e demais produções científicas e pesquisas creditáveis. Entretanto, ao se pensar sobre a junção dessas três temáticas, as estatísticas caem ao ponto zero, o que torna esta pesquisa um referencial sobre a utilização da literatura de cordel na pedagogia das classes multisseriadas e este exemplo de inovação pedagógica precisa se difundir e inspirar tantos outros sujeitos que trabalham nessas e em outras realidades para que isso se difunda, cresça e torne-se exemplo pedagógico inovador.

Outro grande desafio para o pesquisador é que no estudo de caso ele precisa aprender a lidar com a imprevisibilidade da pesquisa, porque nesse caso a interação é sempre direta com os sujeitos através do "contato direto" com eles ou com os seus "registros pessoais" (YIN, 2010, p. 100). Por esse motivo foi escolhido o estudo de caso como método de investigação para esta pesquisa, pois Yin orienta que "o estudo de caso é preferido no exame dos eventos contemporâneos, mas quando os comportamentos relevantes não podem ser manipulados" (YIN, 2010, p. 32), quando se trata de "algo que o investigador tem pouco ou nenhum controle" (YIN, 2010, p. 34). No entanto, mesmo sem essa previsibilidade do caminho a ser traçado, como conseguir manter-se focado? Em primeiro lugar, o pesquisador deve "entender [...] a finalidade da investigação do estudo de caso" (YIN, 2010, p. 97).

Além das questões da pesquisa, outro fator fundamental para que a investigação aconteça de maneira satisfatória é a escolha das técnicas de investigação. Yin diz que "todo pesquisador de estudo de caso deve trabalhar muito para relatar toda a evidência corretamente" (YIN, 2010, p. 35). Para isso ele aponta seis fontes de evidência que podem ser muito relevantes na realização dos estudos de caso, que são: documentos, registros em arquivos, entrevistas, observação direta, observação participante e artefatos físicos e/ou culturais (YIN, 2010, p. 124). Essas fontes de evidência não são únicas, podendo o pesquisador, diante da realidade pesquisada, pensar nas próprias fontes de evidências que vê

como necessárias à produção de sua teoria. Na coleta das evidências de um estudo de caso, o ideal é que o pesquisador escolha "múltiplas fontes de evidência, não apenas uma" (YIN, 2010, p. 127), pois, como este mesmo autor afirma posteriormente, "nenhuma fonte única tem uma vantagem completa sobre todas as outras. Na realidade, as várias fontes são altamente complementares, e um bom estudo de caso desejará usar, por isso, tantas fontes quanto possível" (YIN, 2010, p. 128).

Para este estudo de caso foram escolhidas, a princípio, dentre as seis que Yin descreve, três fontes de evidência que foram consideradas como pertinentes para a pesquisa em questão, que são: entrevistas, observação participante, e artefatos físicos ou culturais. A escolha das fontes de evidência deve ser muito criteriosa pois dela depende a qualidade da investigação no sentido de obter compreensão das respostas sobre as questões da pesquisa. Além dos critérios estabelecidos para se fazer a coleta de dados através das fontes de evidência, outro cuidado o pesquisador deve ter ao fazer a análise desses conteúdos coletados, uma vez que eles surgem como mensagens que devem ser cuidadosamente interpretadas e, nesse sentido, a análise de conteúdo deve aparecer como "um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens" (BARDIN, 2011, p. 44). Bardin diz que análise de conteúdo

[...] não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações. [...] Em última análise, qualquer comunicação, isto é, qualquer veículo de significados de um emissor para um receptor, controlado ou não por este, deveria poder ser escrito, decifrado pelas técnicas de análise de conteúdo. (BARDIN, 2011, pp. 37-38)

Entre as fontes de evidência descritas por Robert Yin (2010), a entrevista foi uma das escolhidas para esta investigação por ser, segundo o próprio autor, "uma das fontes mais importantes de informação para o estudo de caso" (YIN, 2010, p. 133). No entanto, é importante lembrar que, pelo fato de a maioria das entrevistas ser "sobre assuntos humanos ou eventos comportamentais [...] que são os ingredientes principais do estudo de caso" (YIN, 2010, p. 135), o pesquisador pode sempre se deparar com alguns problemas como "problemas comuns de parcialidade, má lembrança e articulação pobre ou inexata" (YIN, 2010, p. 135). Esses problemas exigirão maior cuidado na análise, mas eles não descaracterizam a importância do conteúdo linguístico na pesquisa, pois, falando ainda sobre as entrevistas, "somente as palavras reais e espontâneas dos informantes são a visão da realidade" (ESTEBAN, 2010, p.135), e Bardin afirma que "o objeto da análise de conteúdo", neste caso,

não é "a língua, o aspecto coletivo da linguagem", mas "é a fala, isto é, o aspecto individual e atual (em ato) da linguagem" (BARDIN, 2011, p. 49).

Yin diz que "a entrevista pode ocorrer [...] durante um longo período de tempo e não em uma única ocasião" (YIN, 2010, p. 133); por essa questão foram selecionados alguns períodos para que as entrevistas fossem realizadas: mês de março, período em que iniciam as aulas no município onde a pesquisa foi realizada; meses de junho, julho e agosto, período em que acontecem grande parte das festividades culturais da região, o que torna ainda mais propícia a produção da literatura de cordel devido às temáticas culturais que esta literatura pede e que o período proporciona, e o mês de novembro por se tratar do período de encerramento das aulas. Em todos os momentos as entrevistas "devem ser registradas e integralmente transcritas (incluindo hesitações, risos, silêncios, bem como estímulos do entrevistador)" (BARDIN, 2011, p. 94).

As entrevistas com os participantes da pesquisa foram abertas, ou seja, "conversas guiadas" (YIN, 2010, p. 133), "não estruturadas" (FINO, 2008) que buscaram satisfazer as necessidades da linha de investigação proposta pelo pesquisador. Estas foram previstas no projeto para acontecerem, como dito anteriormente, nos meses de março, junho, julho, agosto e novembro. Porém não foi possível realizar as entrevistas somente nesses meses, uma vez que, sendo elas conversas informais, aconteceram durante todo o ano letivo no período das observações e em demais momentos presenciais com a professora.

Outra fonte de evidência usada neste estudo de caso foi a observação participante. Esta é uma fonte pertinente para a pesquisa pelo fato de que, no sentido mais abrangente, permite uma visão do próprio ambiente da pesquisa e de como as coisas acontecem neste ambiente, sendo "frequentemente útil para proporcionar informação adicional sobre o tópico sendo estudado" (YIN, 2010, p. 136) e não serve somente como técnica de coleta de dados, mas também "busca descrever os significados de acções e interacções, segundo o ponto de vista de seus actores" (FINO, 2008). A observação participante pode acontecer durante as visitas de campo, no período das entrevistas ou até mesmo em momentos específicos para elas, devendo ocorrer durante todo o período da pesquisa e que, segundo Fino, "é o que lhes permitirá participar em todas as actividades como membro, mas mantendo uma certa distanciação do género 'um pé dentro e outro fora'" (FINO, 2008). Como este estudo de caso pretendeu a investigação numa sala de aula, buscando a compreensão de como acontece a alfabetização através da leitura e produção de literatura de cordel, ficou evidente a

necessidade de que as observações fossem realizadas durante o período de pesquisa que deveria ocorrer durante todo o ano letivo. As anotações realizadas durante e após as observações compuseram um diário de observações, artefato que contribuiu eficazmente para a análise dos dados e para a elaboração do relatório final.

A terceira fonte de evidência escolhida para este estudo de caso foi o artefato físico ou cultural. Yin nos diz que "os artefatos podem ser coletados ou observados como parte de um estudo de caso" e podem ser "um dispositivo tecnológico, uma ferramenta ou instrumento, uma obra de arte ou alguma outra evidência física" (YIN, 2010, p. 140). Bardin diz que "a escolha de documentos depende dos objetivos" (BARDIN, 2011, p. 125) e, no caso desta pesquisa, os artefatos coletados foram as produções de literatura de cordel realizadas pelos alunos e pela professora da classe estudada e demais instrumentos pessoais de planejamento e organização pedagógica da professora, como por exemplo, um caderno de detalhamento de suas ações em sala de aula e um documento intitulado "minha história de fazer cordel", no qual a professora relata a trajetória de sua prática docente utilizando literatura de cordel. A coleta desse material também foi realizada durante todo o período letivo, a depender de como esse processo de produção era regido pela professora.

Por fim, após as evidências coletadas, foi necessário fazer a análise dos conteúdos. Bardin afirma que "qualquer análise de conteúdo passa pela análise da própria mensagem. Esta constitui o material, o ponto de partida e o indicador sem o qual a análise não seria possível!" (BARDIN, 2011, p. 166). Como dito anteriormente, a escolha de várias fontes de evidência para a posterior análise permite ao pesquisador "várias avaliações do mesmo fenômeno" (YIN, 2010, p. 144) e a análise dessas evidências é, como afirma Yin, "um dos aspectos [...] mais difíceis dos estudos de caso" (YIN, 2010, p. 155). O pesquisador necessita realizar esta atividade com bastante cautela pois "existem poucas fórmulas fixas ou receitas prontas" (YIN, 2010, p. 155) para este fim e este mesmo autor nos diz que, quando a pesquisa é realizada utilizando várias fontes de evidência, o próprio pesquisador "precisa desenvolver, portanto, suas próprias estratégias analíticas" (YIN, 2010, p. 156) o que, necessariamente, só aconteceu de fato no período em que se começou a realizar a análise.

É importante refletir o que Bardin diz acerca da análise dos conteúdos e dos resultados obtidos desta análise:

A alegria do investigador é enorme quando o estudo "bate certo" [...] ou quando um "achado" permite que se siga por outra pista ou em direção a outras interpretações. É certo que o gênero de resultados obtidos pelas técnicas de análise de conteúdo não

pode ser tomado como prova inelutável. Mas constitui, apesar de tudo, uma ilustração que permite corroborar, pelo menos parcialmente, os pressupostos em causa. (BARDIN, 2011, p. 81)

A análise dos dados, como prevista no projeto, começou a acontecer no mês de novembro de 2013, após já terem sido coletados instrumentos suficientes para o início da reflexão acerca da realidade estudada. Este processo durou até o final do mês de fevereiro de 2014, pois foi a última etapa da escrita da dissertação, antes das últimas revisões e correções dos orientadores. A dissertação estava prevista para começar a ser escrita entre os meses de novembro de 2013 a fevereiro de 2014, porém foi iniciada apenas no mês de dezembro.

Sendo assim, o estudo de caso quando realizado em observância e respeito ao seu traçado, poderá contribuir de maneira significativa para a compreensão da educação enquanto fenômeno rico e diverso, para o crescimento pessoal do investigador e para que de alguma forma os passos dados pela pesquisa revelem que os contextos em que se desenvolvem as ações educativas trazem em sua essência a complexidade e a beleza que é o ato de educar. O desejo de todo pesquisador é poder contribuir não exatamente para a busca de respostas, mas para que outras questões, a partir das suas, sejam levantadas da maneira inquietante e instigante, abrindo caminhos e possibilidades a outros olhares, outras interpretações. Este trabalho foi realizado com a certeza de que muito contribuirá para a reflexão do campo científico, a realidade dos povos do campo, a melhoria do trabalho pedagógico em classes multisseriadas bem como para a construção de uma sociedade mais digna, justa e capaz de seguir seus destinos com honestidade, justiça, respeito mútuo, diálogo e solidariedade.

## 6. A LITERATURA DE CORDEL NO TRABALHO PEDAGÓGICO DE UMA CLASSE MULTISSERIADA: EVIDÊNCIAS DE INOVAÇÃO?

*E eu que nasci no sertão  
E no sertão fui criado  
Estou à vontade, pois  
De casa para o roçado  
Foi através do cordel  
Que fui alfabetizado  
(Ana Christina Bentes)*

Não deveria haver maneira mais evidente de se compreender a sociedade a não ser por meio de uma observação clara e direta de suas instituições escolares. No entanto, com nascer de cada ano e a partir das transformações que o avanço do tempo tem representado e trazido, a escola parece que perdeu as forças do caminhar. O próprio motivo principal pelo qual ela foi criada já fenece mas a sua estrutura física, cultural e pedagógica continua presa aos ranços de sua fundação. Não é de admirar que ela mesma, a escola, está em crise e que sua existência careça de uma eficaz transformação.

No entanto, uma reflexão se põe necessária: de que transformação para a escola estamos desejando discutir? Quem deve ser o responsável por isso? Estão os professores conscientes dessa necessidade? Que significa transformar a escola? Esta última pergunta é a que mais provocante. Não transformaremos a escola cometendo os mesmos erros e equívocos do passado. Não transformaremos a escola criando novas culturas escolares generalizadas. Não transformaremos a escola "renovando" currículos de forma verticalizada. Não transformaremos a escola criando abismos entre ela e a realidade social. Não a transformaremos com novas pedagogias de massa. Não a transformaremos sem professores transformadores, nem tampouco sem alunos protagonistas, criadores, ativos do e no processo.

No entanto, há realidades novas nascendo. Há transformações acontecendo. O primeiro e mais importante passo para a transformação é o reconhecimento daquilo que de fato necessita de transformação. Este estudo pretendeu um olhar sobre uma dessas realidades específicas que em seu dia-a-dia deixam em evidência elementos possíveis ao reconhecimento de uma verdadeira inovação pedagógica e que, em sua existência, deixam ingredientes de esperança e desejo de que uma nova escola está a surgir.

A Escola Manoel Inácio dos Santos foi fundada em 1990, embora muitos anos antes o ensino na Fazenda Poços já era ministrado de maneira rotativa nas casas dos moradores da comunidade. Esta escola, assim como outras 45.715 (INEP, 2011) escolas no Brasil possuem o ensino realizado em classes multisseriadas, em que estudam mais de um milhão de alunos em todo o território nacional. Ela está localizada há 6km da sede do município de Quixabeira, possui uma sala de aula, uma cantina e um banheiro.

Não é o fato de ser uma escola onde funciona uma classe multisseriada que tornou esse local como possível objeto de estudo sobre inovação pedagógica. Há no trabalho pedagógico ali realizado um elemento a mais que necessitou de uma investigação mais profunda para saber se a inovação pedagógica de fato



Imagem 1: Escola Manoel Inácio dos Santos

acontece naquele local. A literatura de cordel, meio popular de informação, comunicação e entretenimento, há alguns anos foi introduzida no trabalho pedagógico desta escola e desde então tem apresentado resultados positivos, segundo a própria professora, em entrevista: "Eu comecei a trabalhar com cordel há muitos anos e vi que dava resultado. Aos poucos meus alunos começaram a ler e se desenvolver" (Entrevista realizada no dia 16 de julho de 2013, às 14:20h).

É necessário porém, ao analisar as fontes de evidências que indicam inovação pedagógica, realizar, com clareza, uma discussão desses dados com o que de fato é a inovação, para que não haja equívocos na interpretação. Para início da análise, é também necessário lembrar as questões de pesquisa elaboradas para nortear a discussão e trazer à luz as coisas que possivelmente estiveram obscuras durante o tempo de convívio com os sujeitos da pesquisa. A escrita da análise é feita através de um discurso sem interrupções do texto por tópicos ou subtemas, por entender que dessa forma a liberdade das ideias discorridas evitarão a fragmentação das interpretações.

As questões levantadas foram as seguintes: Como acontece a alfabetização em classe multisseriada através da literatura de cordel? Qual a contribuição da literatura de cordel para a

alfabetização em classe multisseriada? Por que a leitura e produção de literatura de cordel como meio de alfabetização numa classe multisseriada pode ser considerada uma ação pedagógica inovadora? Essas questões serão respondidas aqui na ordem em que estão postas e durante a discussão as reflexões acerca da inovação fundamentarão a discussão dos dados, tendo um enfoque principal na última questão, que auxiliarão no processo de "confrontação' (das) [...] interpretações conclusivas com as opiniões dos autores implicados na situação pesquisada" (MACEDO, 2009, pp. 103-104).

Para início de conversa, torna-se pertinente contextualizar o leitor deste trabalho em relação à semente da pesquisa realizada na Escola Manoel Inácio dos Santos. A professora Nivalda Ferreira de Oliveira, que leciona na comunidade há 33 anos, teve uma infância rodeada por cantigas de roda e literatura de cordel e livros de romance. Desde pequena aprendeu a criar versos e a escrevê-los. "Quando eu era criança minha mãe, e minha vó liam os romances todos os dias pra eu aprender as historinhas, e aprender ler"<sup>12</sup> (Relato "Minha história de fazer cordel", escrito pela professora em 11 de abril de 2013). Mais adiante ela relata seu primeiro contato com a literatura de cordel, fazendo referência às xilogravuras que chamavam sua atenção, numa linguagem pueril, como que ainda vivesse em seu tempo de infância: "Então eu adorava ver aqueles livrinhos preto e branco com as escritas em pedacinhos. Eu só andava com eles nas mãos lendo e copiando no caderno, e quanto mais eu escrevia eu tinha vontade de escrever" (Relato "Minha história de fazer cordel", escrito pela professora em 11 de abril de 2013).

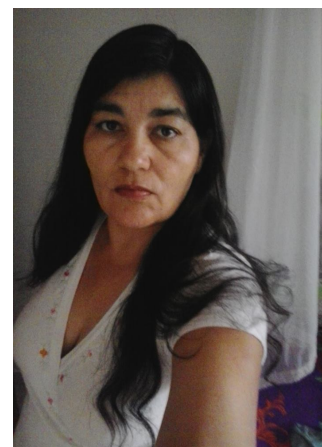


Imagem 2: Professora Nivalda Ferreira

Peter Woods diz que o ser professor é um "ofício que envolve competências complexas aprendidas tanto pelo estudo como pela experiência" (WOODS, 1999, p. 43). No caso em questão, a experiência com cordel desde a infância atribui um significado maior à prática da professora, pois ela ainda diz: "os romances e os versos [...] foram meus melhores professores" (Relato "Minha história de fazer cordel", escrito pela professora em 11 de abril de 2013). Desta forma, não pretende-se aqui com este estudo "formalizar" um método de ensino com literatura de cordel para classes multisseriadas, mas apenas a compreensão e o relato de como a realidade ali acontece. Este estudo é, entretanto, uma teoria que nasce a partir da compreensão de como o método acontece e faz-se necessário citar Ciurana, Morin e

<sup>12</sup> Os trechos do documento "minha história de fazer cordel" aqui citados foram transcritos fidedignamente como escritos no original pela professora.

Motta quando dizem que "uma teoria não é o conhecimento, ela permite o conhecimento; uma teoria não é um ponto de chegada, é a possibilidade duma partida" (CIURANA, MORIN, MOTTA, 2003, p. 24). As evidências de inovação não devem chamar a atenção para que as práticas sejam copiadas, mas para que provoquem em outros o mesmo desejo de mudança que é o primordial combustível da inovação. Portanto, Woods ainda afirma que "isso não significa [...] que se nasça mais professor do que aquilo que se aprende a ser" (1999, p. 43).

Vamos à primeira questão: Como acontece a alfabetização em classe multisseriada através da literatura de cordel? O ensino em classe multisseriada, como já foi discutido em capítulo anterior, não possui um método específico. Não houve ainda quem elaborasse ou formalizasse uma pedagogia própria para essas classes e há algo de muito positivo nessa constatação. A complexidade que envolve qualquer processo educativo, em especial aquele ocorrido em classes multisseriadas, exige que se pense a sua realidade em um tempo-espaço próprios. A realidade pedagógica da classe multisseriada, fincada no desafio, nas dificuldades e na incerteza, constata que esse modelo de ensino que para muitos é ultrapassado e que deveria ser extinto é, ao contrário, elemento crucial para uma educar na contemporaneidade: um desafio à intelectualidade daqueles que direcionam as atividades pedagógicas. Acerca disso, Sousa diz:

Chegamos, assim, ao século XXI com poucas certezas, muitos problemas e muitos desafios. Completamente "perplexos", para utilizar a expressão de B. Sousa Santos (1995), perante inúmeros dilemas que se nos colocam nos mais diversos campos, dilemas que, para além de serem fonte de angústia e desconforto, também são desafios à imaginação, à criatividade e ao pensamento. (SOUSA, 2007)

O trabalho com literatura de cordel na Escola Manoel Inácio dos Santos foi iniciado junto com a chegada da professora Nivalda à comunidade. Em 1981, ano das primeiras aulas ainda nas casas dos moradores, o cordel especificamente ainda não era inserido na prática pedagógica. Timidamente eram realizadas atividades com romances e versos. Em relato a professora diz: "Quando iniciei minha profissão de professora no ano de 1981, eu trabalhava muito com romances, versos e os alunos gostavam, o tempo foi passando e eu nunca deixei de trabalhar com esses dois conteúdos" (Relato "Minha história de fazer cordel", escrito pela professora em 11 de abril de 2013). Nesta época não havia orientação pedagógica para os professores, que possuíam apenas o livro didático como material de apoio. Ao final de cada semestre os professores faziam um "curso de reciclagem", uma espécie de avaliação docente.

Para começar a relação do trabalho pedagógico com literatura de cordel à inovação pedagógica, é pertinente citar o cerne da inovação. Onde ela acontece? Qual sua raiz? Fino

diz que "É, portanto, dentro da nossa mente que devem ser demolidos os muros. Só depois estaremos aptos a ajudar à materialização de algo novo" (FINO, 2011). A intranquilidade da professora Nivalda começou logo cedo. Ela sabia que algo precisava melhorar, queria trazer algo novo para auxiliar na aprendizagem dos alunos. Em conversa no dia 28 de junho houve o seguinte relato:

Ninguém dava apoio para os professores. A gente fazia um curso de reciclagem pra saber se continuava dando aula mas ninguém orientava nada. Eu fazia meus planos de aula sozinha. Seguiu o livro mas não gostava muito. Era muito pobre. Como eu já gostava de versos eu trabalhava, mas era solto. (Entrevista realizada no dia 28 de junho de 2013, às 15:30h)

Confirmando isso, Fino diz que "[...] a inovação pedagógica passa por uma mudança na atitude do professor, que presta muito maior atenção à criação dos contextos da aprendizagem para os seus alunos do que aquela que é tradicionalmente comum, centrando neles, e na actividade deles, o essencial dos processos" (FINO, 2011). Os dados da pesquisa ainda confirmam a inquietação somada ao desejo de mudança da professora sobre o trabalho ainda com versos: "Na minha mente era o melhor, mais não colocava nada no plano. Trabalhava mais com rimas" (Relato "Minha história de fazer cordel", escrito pela professora em 11 de abril de 2013). Anos depois, já sob a orientação de um coordenador pedagógico, seu relato confirma a inquietação e o desejo de fazer um trabalho transformador. Aqui, não mais o trabalho apenas com rimas e versos, mas já a literatura de cordel começa a assumir um papel decisivo: "No começo eu tinha medo de dizer pra minha coordenadora que eu tava trabalhando com cordel porque nos planejamentos ela dava tudo pronto e eu pensava que como professora eu não podia mudar nada" (Conversa com a professora no dia 16 de julho de 2013, às 14:20h). Em seu relato escrito ela reafirma:

De tanto ler romances comecei a criar meus versos, músicas, cordéis e chulas, só pra mim e minha família. [...] Depois criei coragem e pensei vou levar pra sala e de boquinha calada trabalhei muitos anos com versos de rodas e cordéis e foi ótimo por que nunca encontrava um plano de aula pedindo pra trabalhar literatura de cordel, mais tinha vontade de esclarecer pra direção que eu fazia aquela atividade na escola. (Relato "Minha história de fazer cordel", escrito pela professora em 11 de abril de 2013)

O trabalho específico com literatura de cordel começou em 2010. Com o método mais consciente e organizado, já sem receios, os resultados positivos começaram a surgir. Este foi também o ano em que a professora começou a fazer o curso de pedagogia. Nesse período acontece a transição necessária entre o que Freire chama de "curiosidade ingênua" para uma "curiosidade epistemológica" e o método começa a se organizar melhor durante o processo criativo da professora.

[...] a curiosidade que, tornando-se mais e mais metodicamente rigorosa, transita da ingenuidade para o que venho chamando 'curiosidade epistemológica'. A curiosidade ingênua, de que resulta indiscutivelmente um certo saber, não importa que metodicamente desrigoroso, é a que caracteriza o senso comum. O saber de pura experiência feito. (FREIRE, 2011, p. 29)

Sobre esse momento ela relata o seguinte: "No ano que eu comecei a faculdade foi que realmente percebi que podia fazer meus planejamentos do meu jeito e colocar o cordel no plano de aula" (Conversa com a professora no dia 11 de julho de 2013, às 16:00h).

No ano 2010 perder o medo e levei pra sala vários versos antigos, pra turma copiar e fazer leitura. Foi aí que descobrir minha aula enriquecida. [...] Quando eu vi que valia a pena a literatura de cordel nas aulas comecei uma atividade com palavras rimadas, com rimas e assim obtive um bom resultado. Estes meninos desenvolveram a leitura e a escrita rapidamente, mais eu não colocava no planejamento, era um assunto particular com pontos positivos. As crianças criavam poemas com qualquer coisa que viam era ótimo. No ano de 2011 perder o medo e nos acs<sup>13</sup>, como nós professores éramos quem desenvolviam os planejamentos, nas séries que eu participava nos conteúdos eu já colocava poema. Foi assim que reforcei o que eu tanto sonhava e queria, sem medo fazia várias atividades interdisciplinares utilizando a literatura de cordel. (Relato "Minha história de fazer cordel", escrito pela professora em 11 de abril de 2013)

A prática pedagógica com literatura de cordel na classe multisseriada da Escola Manoel Inácio dos Santos acontece em quatro etapas diferentes. Por ser uma sala onde estudam crianças desde o 1º ao 5º anos do Ensino Fundamental (06 a 10 anos), a atenção às etapas de aprendizagem é clara, porém em outros momentos a interação entre alunos de séries diferentes é bastante evidente. Neste sentido é relevante afirmar que a classe multisseriada permite que os alunos não interrompam sua aprendizagem ao final de cada ano como é equivocadamente pensando em classes regulares, que, como disse Macedo, é "Inconcebível que [...] ainda se cultivem as expectativas estanques dos modelos fechados em temporalidades inflexíveis" (2013, p. 74). A multisseriação permite ao aluno, no ano seguinte, retornar à mesma sala, com a mesma turma e o mesmo professor. Portanto, pensando no processo que ocorre na Escola Manoel Inácio dos Santos, esse texto não irá referenciar séries, mas sim ciclos de aprendizagem, que para cada criança acontece de maneira muito particular e permite que os tempos de aprendizagem se ampliem de acordo às individualidades.

Para os alunos em início da fase de alfabetização são realizadas atividades de montagem de palavras, caça-palavras e o início à noção da construção das rimas. A primeira etapa pretende, segundo a professora, o contato dos alunos com as palavras. "Pra eles construírem cordel precisam aprender direitinho cada palavra, como escreve, as sílabas e a entonação na hora da leitura. Isso vai ajudar eles a fazer as rimas" (Conversa com a

<sup>13</sup> ACs: Sigla utilizada para denominar as chamadas atividades complementares. As ACs são momentos de reunião pedagógica e planejamento com professores e coordenação pedagógica.

professora no dia 11 de abril de 2013, às 13:30h). A imagem abaixo apresenta um exemplo de atividade realizada na Escola Manoel Inácio com os alunos do ciclo de aprendizagem de alfabetização:

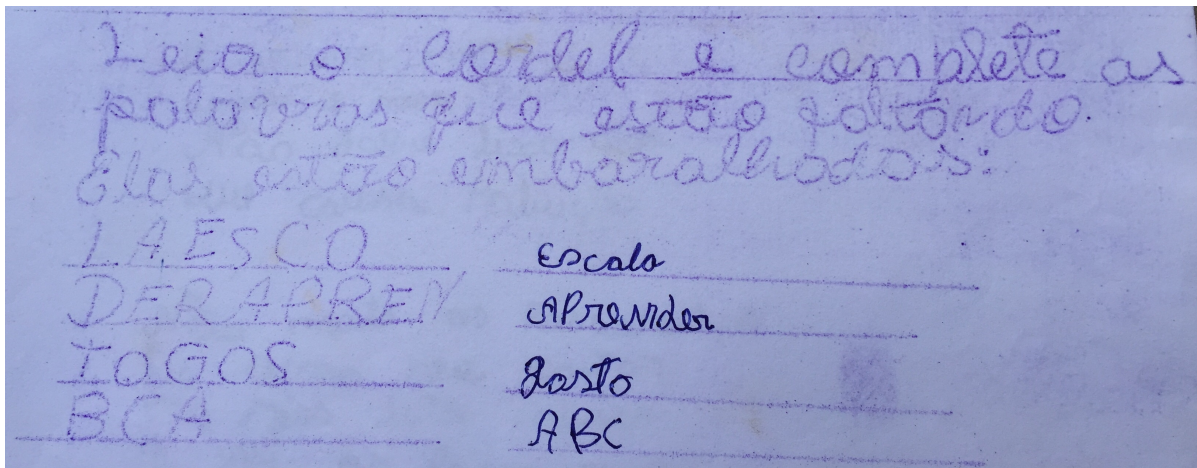


Imagem 3: Trecho 1 da atividade de iniciação ao cordel.

Na atividade acima os alunos são desafiados a desembaralhar as sílabas das palavras e reescrevê-las corretamente nas linhas à frente. As palavras selecionadas fazem parte de uma estrofe de cordel que posteriormente é entregue às crianças. Nesse momento inicial a estrofe de cordel em que serão encaixadas as palavras vem escrita em forma de perguntas para que a criança leia e descubra qual palavra é a resposta daquela pergunta. Os alunos que não conseguem ler são auxiliados por aqueles que estão em outro ciclo de aprendizagem. A imagem a seguir mostra a segunda parte da atividade com as perguntas e já as respostas de um dos alunos. É desta maneira simples que as crianças conseguem elaborar sua primeira estrofe de cordel.

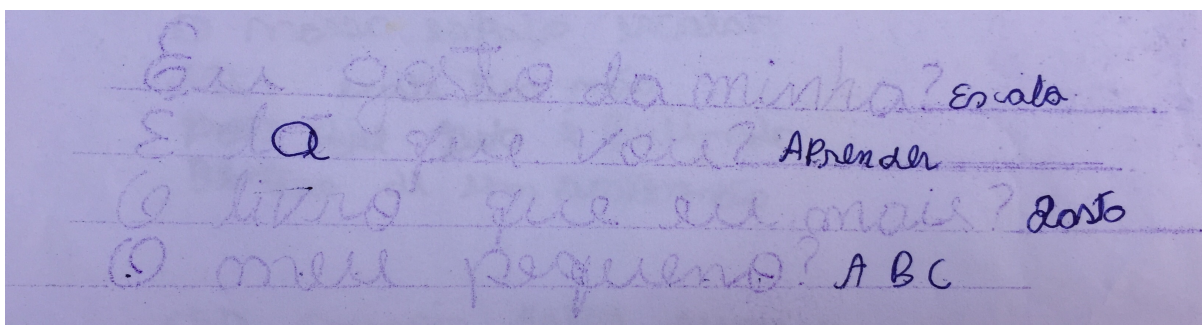


Imagem 4: Trecho 2 da atividade de iniciação ao cordel.

Convém destacar também o caráter interdisciplinar da atividade. Como exemplificado a seguir nas imagens 4 e 5, as crianças são estimuladas a realizarem operações matemáticas. Na imagem 4, a criança é convidada a contar as letras de cada verso da estrofe, o que já lhe permite o primeiro contato também com o termo "verso". Isso a auxiliará nas etapas 2 e 3 da construção do cordel. Na imagem 5 é solicitada à criança que realize uma adição para saber o

total de letras da estrofe do cordel. É importante citar que durante a análise dos dados coletados não foi percebido em nenhum dos cabeçalhos das atividades referência a alguma disciplina em específico. O caráter interdisciplinar das atividades acontece de maneira natural e as crianças não são estimuladas a pensar que estão realizando atividade desta ou daquela disciplina.

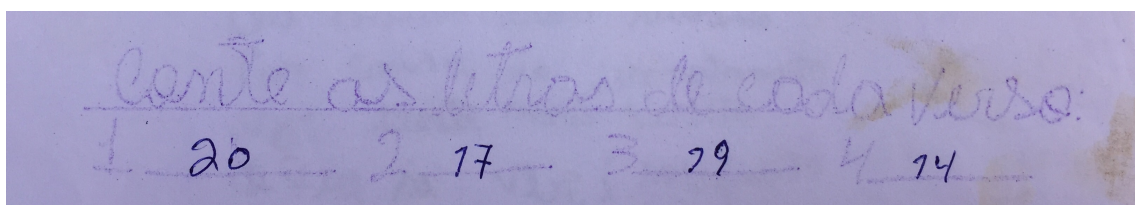


Imagem 5: Trecho 3 da atividade de iniciação ao cordel.

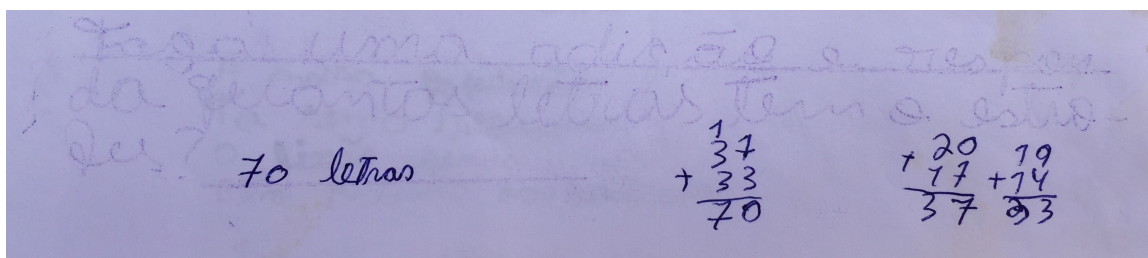


Imagem 6: Trecho 4 da atividade de iniciação ao cordel.

Foi observado também no caderno de "Planejamento Semanal" da professora o respeito à interdisciplinaridade. Foram analisados neste caderno 22 planejamentos semanais e em nenhum deles há a especificação da disciplina nem tampouco da série. O planejamento é feito a partir de um tema geral escolhido para a semana de aula e todos os conteúdos são trabalhados a partir daquele tema. A imagem 6 mostra o cabeçalho de um dos planejamentos semanais realizados em que é especificado o trabalho interdisciplinar e a não seriação das atividades. Em conversa com a professora, houve a seguinte declaração:

Eu escrevia por matéria o plano mas não sabia em qual matéria colocava o cordel. Achava que tinha que ser de uma matéria. Depois eu vi que dá pra trabalhar em todas as matérias. No plano semanal eu gosto de trabalhar com um tema. Desse tema eu vou puxando as atividades e os conteúdos. Ai cada aluno quando vai pro cordel ele faz o seu de acordo com o que ele sabe. (Conversa com a professora no dia 28 de junho de 2013, às 15:30h).

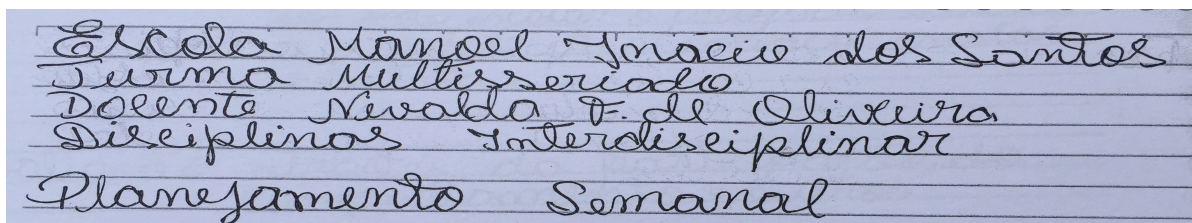


Imagem 7: Cabeçalho de um dos planejamentos semanais.

A atividade pedagógica direcionada a um tema específico, além de contribuir para a integração dos saberes nas diversas áreas do conhecimento, facilita e favorece, segundo a

autora Maria de Fatima Russo, a própria compreensão da criança para a construção da linguagem oral e escrita. Segundo ela:

A aprendizagem da leitura e da escrita não está desvinculada de outras áreas de conhecimento. Relacionar questões da Língua Portuguesa com, por exemplo, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia e Artes, torna-a um meio de informação e construção de conhecimentos cada vez mais abrangentes sobre outros saberes não restritos à Língua. Uma mesma palavra-tema é objeto de estudo em diferentes áreas de conhecimento e transcender o âmbito específico em que ela se apresenta diversifica os modos de compreensão do aluno e o auxilia na aplicação e generalização de saberes. (RUSSO, 2012, p. 161)

Outra atividade característica da etapa 1 da construção do cordel pelos alunos é, ainda sobre o contato com a forma escrita das palavras e sua pronúncia, a atividade de cruzadinha. Nela, representada pela imagem 7, o aluno lê a estrofe do cordel e em seguida procura na cruzadinha algumas palavras que estão entre os versos do cordel. Sobre essa atividade, a professora explica: "Essa da cruzadinha eu gosto muito de fazer porque os alunos leem várias vezes a estrofe do cordel procurando as palavras e ajuda a decorar. Quando eles vão recitar os cordéis já decoraram muitas estrofes" (Conversa com a professora no dia 02 de agosto de 2013, às 14:00h).

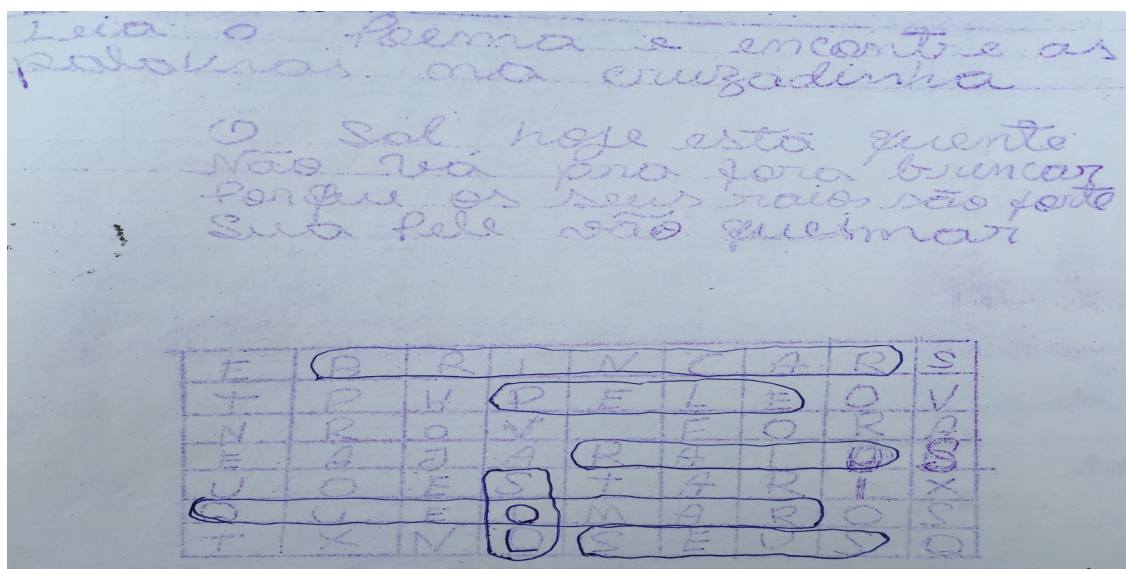


Imagem 8: Atividade de cruzadinha com Literatura de Cordel

A etapa 2 do trabalho pedagógico com cordel na classe multisseriada da Escola Manoel Inácio dos Santos é para o contato com as rimas. Segundo a professora, para que os alunos consigam escrever os versos do cordel eles precisam saber escolher quais palavras irão rimar para que a estrofe faça sentido. Nesse caso ela realiza a aula que denomina de "treinando as rimas". Em observação na escola no dia 08 de julho de 2013, em uma dessas aulas, a professora explica o que é rima e cita o exemplo da palavra "limão" pedindo para que

a turma encontre alguma palavra que rime e essa ação é repetida várias vezes utilizando uma diversidade de palavras. Em seguida a professora escreve uma estrofe no quadro faltando apenas uma palavra e pede para que os alunos completem a estrofe com a palavra mais adequada ao texto e que rime com uma das palavras que estão ali. A estrofe foi a seguinte: "Agora neste momento/vou contar com emoção/uma história linda/escute e preste \_\_\_\_\_". Os alunos copiam a estrofe em seus cadernos e no lugar do traço devem colocar a palavra adequada com a rima.

A professora leva para a sala algumas estrofes de cordel prontas e, como no exemplo acima, faltando algumas palavras essenciais. Ela escreve no quadro a estrofe em forma de perguntas e o aluno copia em seu caderno e completa com a palavra que rima e que dá sentido ao texto. Após a produção os cordéis são passados para os alunos que leem o que os colegas fizeram e ajudam aqueles que não conseguiram. A imagem 8 apresenta dois exemplos de cordéis produzidos por alunos da etapa 2.

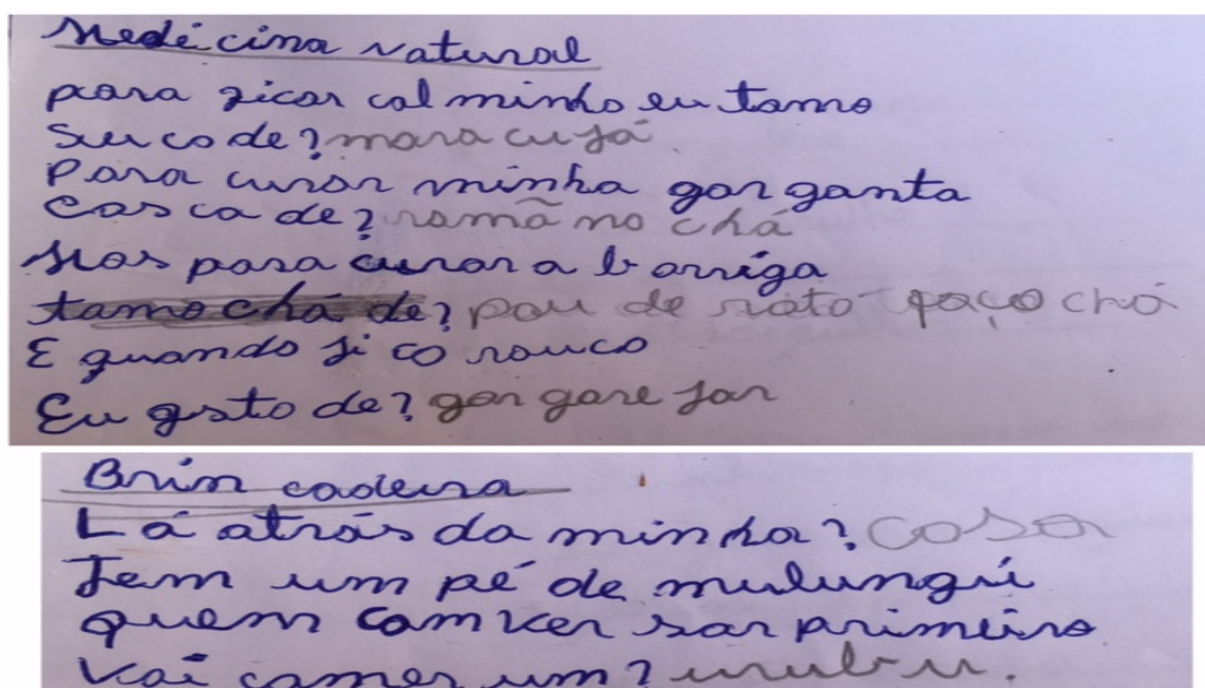


Imagem 9: Cordéis produzidos pelos alunos da etapa 2.

Essa etapa é mais simples, segundo a professora. "Os alunos pegam muito rápido as rimas. Você começa a treinar com eles e logo eles saem dizendo tudo o que rima. Café? Boné! Bola? Escola! Mesmo quem ainda não sabe escrever direito consegue rimar. Eles adoram essa aula e é uma diversão." (Conversa com a professora no dia 02 de agosto de 2013, às 14:00h). Há também uma preocupação da professora com que as palavras rimadas possam fazer sentido uma com a outra. Nesse momento do "treinando as rimas" ainda não

exatamente, pois importa primeiramente a sonoridade. Porém, para as etapas seguintes da construção do cordel, o sentido atribuído à conexão das palavras deve ser ponto a considerar. Alves, Garcia e Souza dizem o seguinte: "Os recursos linguísticos são decisivos, pois devem facilitar a compreensão do texto, mais do que deixá-lo harmonioso sonoramente" (2011, p. 52) e Cavalcante confirma da seguinte maneira: "As palavras rimadas devem manter entre si uma relação de sentido" (1982, p. 47).

A etapa 3 do trabalho pedagógico com literatura de cordel na classe multisseriada da Escola Manoel Inácio dos Santos é para construir versos. Após essa fase inicial da segunda etapa, os alunos começam a construir versos individualmente ou em duplas. No início são aparentes as dificuldades com a escrita, mas com a prática os versos aparecem timidamente e vão se tornando mais complexos. A professora relata o seguinte: "Eu não tenho muita preocupação que os versos sejam iguais aos do cordel que todo mundo faz. O que importa mesmo é o aprendizado deles que começa devagar e depois vai acelerando" (Conversa com a professora no dia 02 de agosto de 2013, às 14:00h), e conclui: "A coisa melhor do mundo pra uma professora é ver o aluno lendo e escrevendo por uma coisa que a professora gosta e que eles aprenderam a gostar" (Conversa com a professora no dia 02 de agosto de 2013, às 14:00h).

Os exemplos da imagem 9 são de cinco momentos de construção dos versos por uma aluna. No momento 1 a escrita é confusa e não se percebe a presença de rimas. Nos momentos seguintes a mesma aluna já apresenta versos elaborados com mais segurança e as rimas também podem ser notadas. Além disso é também perceptível a conexão entre as rimas para que a estrofe adquira um sentido e não seja apenas um emaranhado de palavras. Este momento também é compartilhado entre os alunos que sugerem palavras para completar os versos dos colegas e auxiliam aqueles que encontram dificuldades no processo. Franchi (2012) afirma que para a criança, o que importa a priori é o ato da criação e não a beleza estética ou gramatical do texto, uma vez que isso é um aspecto valorativo do adulto. No momento da partilha de ideias os próprios alunos organizam os textos e os escrevem de acordo ao potencial criativo que lhes é próprio. "[...] não importa que esse texto apresente características originais de originalidade e beleza, como avaliam os adultos: qualquer texto, na sua simplicidade, é um ato singular de criação" (FRANCHI, 2012, p. 88).

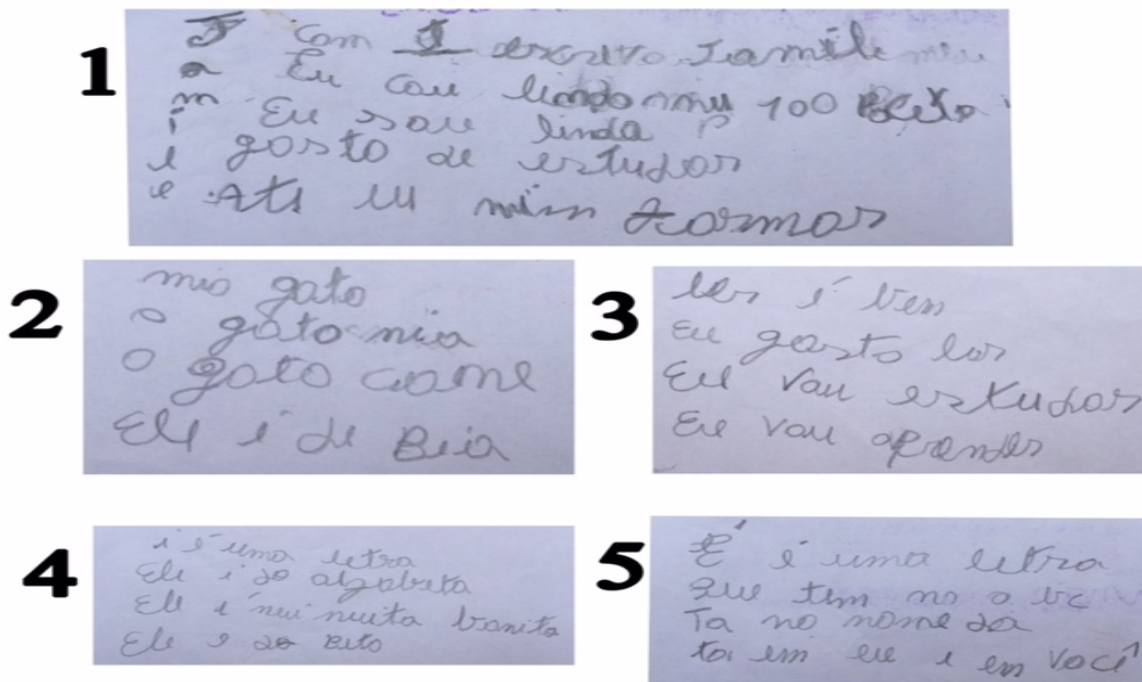


Imagem 10: Versos produzidos por uma das alunas.

A etapa 4 do trabalho pedagógico com literatura de cordel na classe multisseriada da Escola Manoel Inácio dos Santos é para a construção de estrofes. Nesta etapa os alunos já conseguem ler e escrever com facilidade e elaboram cordéis com várias estrofes. Segundo a professora, os alunos que já estão nessa etapa, além de construir os seus cordéis, auxiliam os colegas que estão nas etapas anteriores. "Eu peço para os alunos ajudarem os outros colegas que ainda têm dificuldades. Eles também escolhem o tema do cordel que vão escrever e às vezes eu que dou o tema" (Conversa com a professora no dia 28 de junho de 2013, às 15:30h).

Em seu relato, "Minha história de fazer cordel", a professora faz referência a um grupo de alunos que já está na etapa 4 da produção de cordel. Ela cita um grupo com quatro alunos que já fazem o cordel e especifica uma das alunas, dando ênfase à facilidade com que ela aprendeu e desenvolve o processo:

Peguei uma turma que estava em desenvolvimento na leitura, mais tenho quatro crianças que já estão criando com minha ajuda seus cordéis e lendo tudo que produz. Tenho uma aluna do 5º ano que não sabia nada de literatura de cordel, quando eu ia ensinar, ela dizia eu não aprendo é difícil, só sei que com cinco aulas trabalhando com poema, ela hoje se sente feliz com a facilidade de criar seus cordéis e está feliz, tanto produz como sabe ler no ritmo certo. (Relato "Minha história de fazer cordel", escrito pela professora em 11 de abril de 2013)

A primeira fase da etapa 4 é iniciada com a produção de um desenho com o tema que o aluno escolhe. Em seguida ele constrói um texto sobre o desenho e só após a produção do texto ele constrói o cordel. Essa atividade é feita individualmente ou em grupos. Quando é

feita em grupos, os alunos são organizados de maneira mista para que em cada equipe tenha alunos das mais variadas etapas de construção do cordel. Eles debatem sobre os temas e conteúdos que serão explorados no desenho, no texto e no cordel.

É importante ressaltar que essa atividade, segundo a professora, no início do processo os alunos apresentam uma pequena resistência e tanto os alunos mais novos se sentem intimidados por terem que produzir um material com alunos mais velhos e experientes, quanto os mais velhos resistem pelo motivo de não quererem compartilhar com os menores. Segundo a professora, após as primeiras tentativas a convivência nos grupos vai se ajustando e aos poucos o trabalho flui sem maiores conflitos. "No começo dá trabalho porque os grandes não querem ensinar os pequenos e os menores ficam com vergonha. Mas aí eu vou conversando, conversando até que dá certo" (Conversa com a professora no dia 11 de abril de 2013). A imagem 10 exemplifica essa primeira parte da etapa 4.

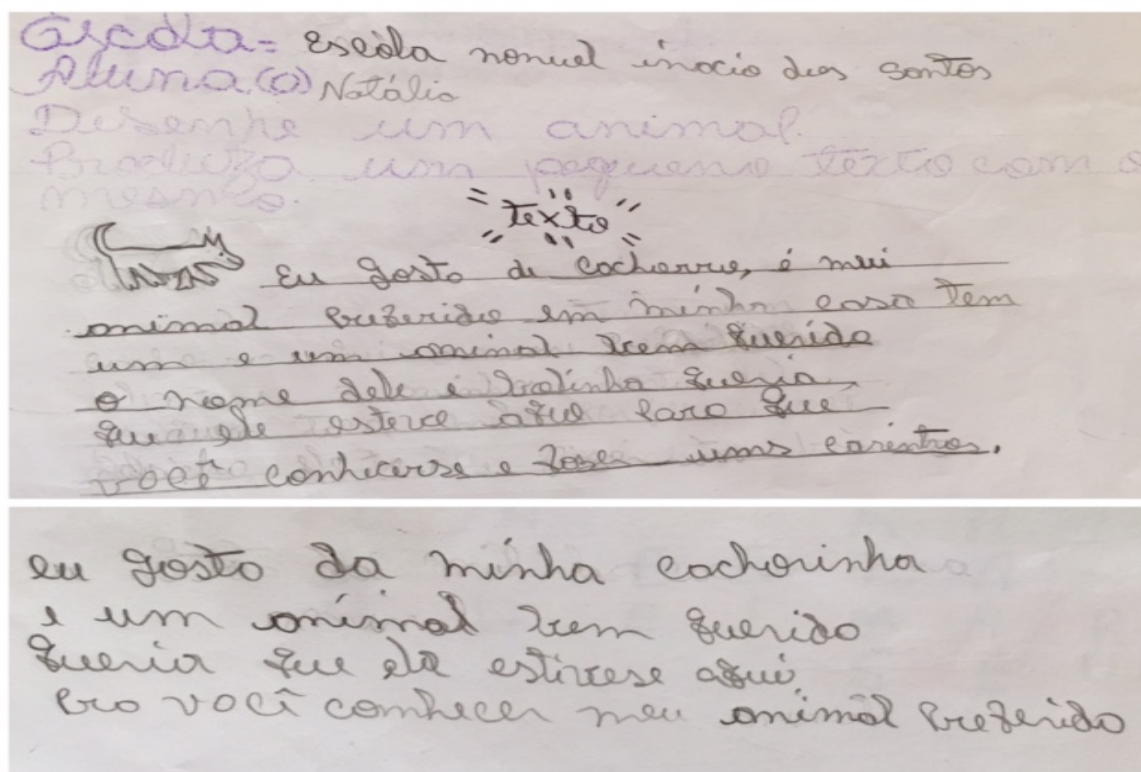


Imagem 11: Desenho e texto produzidos por uma aluna e estrofe de cordel em sequência.

A professora afirma que uma das coisas mais gratificantes nesse trabalho é o fato de ela ajudar apenas na técnica do cordel, pois o conteúdo é definido por eles mesmos. "Eu vou ajudando eles a montar o cordel, vejo se tá de acordo mas respeito o que eles querem escrever e deixo cada grupo pensar no seu" (Conversa com a professora no dia 27 de junho de 2013, às 13:30h). Essa maneira de orientar os alunos e grupos a transitarem entre diversas formas de

linguagem textual (desenhando, escrevendo texto e produzindo cordel) é uma das formas mais eficazes de auxiliá-los na percepção e na assunção do papel de autores do processo. O protagonismo dos alunos nessa etapa faz aumentar a autoconfiança do pequeno autor, melhora sua autoestima, além de fazê-lo compreender sobre suas próprias potencialidades. Esse exercício metacognitivo pode ser melhor compreendido nas palavras de Corrêa, Souza e Vinhal quando dizem:

Neste sentido, ao desmontar o texto e reescrevê-lo com outra forma composicional, o aluno se percebe como um autor que utiliza os recursos de sua língua para produzir novos sentidos e ainda criar um efeito comunicativo que retira a criança de uma postura passiva e lhe garante uma postura ativa perante as produções de textos existentes na sociedade. (CORRÊA; SOUZA; VINHAL, 2011, p. 167)

A imagem 11 retrata o momento em que um dos grupos produz cordel. O grupo possui duas alunas da EJA (Educação de Jovens e Adultos) e uma aluna em processo de alfabetização. A imagem registrada no dia 08 de junho de 2013 mostra uma aluna da etapa 4 da produção de cordel auxiliando uma das alunas que ainda está na etapa 3. Ela escreve uma palavra em sua própria mão para mostrar à colega. Neste dia foi decidido pelo grupo que a produção do cordel seria sobre o tema "educação" e após algumas discussões sobre o tema cada um do grupo produziu o seu. A aluna da etapa 3 escreveu o seguinte: "Eu sou uma menina/ Eu sou inteligente/ Eu sou aluna/ Eu fico contente". A aluna da etapa 4 escreveu um cordel com 3 estrofes: "Vamos queridos alunos/ Preste bastante atenção/ Sejam bem educados/ Para a nossa educação/ [...] Vamos aprender a escrever/ Para um dia ser professor/ Porque sem o nosso estudo/ Nunca teremos valor/ [...] Vamos amigos e amigas/ Estude com atenção/ Porque se não estudar/ Nunca seremos bons cidadão".

Estando descrito o processo, para a compreensão da relação entre o trabalho de alfabetização com literatura de cordel em classe multisseriada e inovação pedagógica, é necessário responder à segunda questão de pesquisa, elaborada no projeto: Qual a contribuição da literatura de cordel para a alfabetização em classe multisseriada?



Imagem 12: Momento de produção de cordel pelos alunos.

Durante o período passado em campo, convivendo com a realidade e buscando compreender como ela acontece foi possível elencar várias questões relativas à temática desta

investigação e que colaboram significativamente para a discussão dessa abordagem. Os dados coletados em observações, conversas e na coleta de artefatos concederam elementos suficientes para a análise e descrição das evidências. Aqui se dá, portanto, "[...] a verdadeira compreensão de quem, mergulhando nos fenômenos, se habilita a senti-los antes de compreendê-los e a vivê-los antes de descrevê-los" (FINO, 2011).

Para a resposta a esta questão, optou-se por elencar oito itens, ou, como diz Macedo, "unidades de significação" (2009, p. 99), que através das evidências da pesquisa, foram verificados. Esses itens dizem respeito à contribuição da literatura de cordel no trabalho pedagógico em classe multisseriada e serão descritos e discutidos aqui, não necessariamente em ordem de importância ou de qualquer outro critério estabelecido, a não ser na ordem em que foram surgindo durante as observações e reflexões sobre o fenômeno estudado. Este momento, portanto, consiste, como afirma Macedo,

[...] em refletir sobre as partes da experiência que nos parece possuir significados cognitivos, afetivos e conotativos [...]. Neste processo de filtragem contextualizada e encarnada, o pesquisador se capacita em "reduzir" a descrição para chegar à consciência da experiência, constituindo a partir daí as *unidades de significação*. [...] Posteriormente, o pesquisador transforma estas expressões em expressões próprias do discurso que sustenta o que está buscando a partir da *intercricidade* construída. (MACEDO, 2009, pp. 98-99)

A primeira dessas unidades de significação que se tornaram evidentes e, por conseguinte, relevantes no decorrer da compreensão da realidade estudada é a (1) *oportunização de uma construção curricular não-seriada*. Este é o desafio maior de quem direciona o trabalho pedagógico em classe multisseriada e que, na realidade da Escola Manoel Inácio dos Santos, através do trabalho pedagógico com literatura de cordel, é possibilitado. Segundo a professora: "Se eu tenho uma sala só com vários alunos, eu tenho que ver eles como um grupo que sabe as coisas diferentes mas que pode aprender juntos e o cordel me ajuda nisso" (Conversa com a professora no dia 16 de julho de 2013, às 14:20h). Segundo Pinho e Santos, as classes multisseriadas, se olhadas segundo sua própria configuração, ao invés de querer reproduzir nelas o modelo referencial seriado e urbano, são "espaços em que há um entrecruzamento de tempos, saberes, sentidos, significados, interesses" e que essa rica e singular realidade "pode permitir uma proposta pedagógica que implique uma outra concepção de escola" (PINHO; SANTOS, 2004, pp. 59-60).

Não fosse, talvez, o trabalho com literatura de cordel e sua realidade de necessitar reorganizar os alunos em grupos multisseriados, a Escola Manoel Inácio dos Santos seria, talvez, uma outra escola, como várias que por aí existem, que cultivam da realidade seriada

mas que, em seu interior físico e curricular, expressa a condição de mera reprodutora de currículos de massa organizados e pensados não se sabe por quem, impostos verticalmente com características de uma hegemonia intelectual urbanocêntrica e fabril.

A segunda unidade de significação verificada no trabalho com literatura de cordel que auxilia no processo pedagógico de alfabetização na classe multisseriada da Escola Manoel Inácio dos Santos é a (2) *interdisciplinarização*. É possível alfabetizar guiando o processo através de conhecimentos característicos de várias disciplinas e não somente da Língua Portuguesa como é comum se pensar e para essa reflexão, a contribuição de Russo é essencial, ao dizer que o professor, no ato de alfabetizar, "deve incentivar também, na rotina, a interdisciplinaridade e a generalização de temas e conceitos para áreas correlacionadas, quando o tema permitir. Desse modo, o professor orientará a sequência da rotina articulando diferentes áreas de conhecimento, de acordo com a classe e com os alunos" (RUSSO, 2012, p. 21). A literatura de cordel permite a interdisciplinaridade uma vez que esse gênero literário pode ser escrito abordando os mais diversos assuntos, provenientes de qualquer uma das áreas do conhecimento.

Durante a análise, como já foi dito acima, observou-se, em todos os planejamentos semanais da escola, a não especificação de disciplinas para guiar os conteúdos, mas sim, temáticas. Nesta prática não é a disciplina que dita o conteúdo, mas sim a temática escolhida quem apresenta as possibilidades de atividades em cada uma das disciplinas. Os artefatos coletados durante a pesquisa (neste caso cordéis produzidos pela professora e pelos alunos e os planejamentos semanais da professora) mostram a utilização de temas diversos durante as aulas e a produção de cordel. Foi possível elencar, dentre tantos outros, os temas: reciclagem; danças; pátria; árvore; relatos de atividades cotidianas; natureza; campo; amizade; escola; leitura; mar; brincadeiras populares; animais; alfabeto; vestuário; partes do corpo; meio ambiente; festas de São João; professor; família; adolescência; romance; brinquedos; características pessoais; hábitos alimentares; higiene. Cada um desses temas permite exploração de atividades em todas as áreas do conhecimento.

A terceira unidade de significação elencada para esta análise é a (3) *exploração de temáticas atuais*. A alfabetização não acontece simplesmente pela apropriação do sistema alfabético, mas sim e também pelos significados que a criança atribui àquilo que aprende, lê e escreve e neste sentido, as atividades que envolvem a alfabetização das crianças devem estar envoltas em temas que retratem o cotidiano delas. A literatura de cordel possibilita a

exploração de temáticas atuais e pode ser produzida a partir de eventos contemporâneos ao seu autor, uma vez que a função do cordel é "[...] não apenas divertir, mas também informar e ensinar" (CURRAN, 2011, p. 25) e que ele "tem sido instrumento de reivindicações de cunho social" (MARINHO; PINHEIRO, 2012, p.88). A escolha do cordel como auxiliador na alfabetização é fundamental a esse processo de compreensão do que se escreve e lê, e ainda sobre a utilização do cordel na classe multisseriada, Lima e Silva dizem que "na perspectiva da alfabetização indissociada do letramento, a escola não pode desconhecer estes gêneros textuais de circulação corrente no campo brasileiro na atualidade, devendo os mesmos estar presentes no planejamento do trabalho pedagógico" (LIMA; SILVA; 2012, p. 21).

Em um de seus relatórios das aulas, a professora cita um dos momentos em que a literatura de cordel possibilitou a exploração de uma temática atual e mostra que as atividades de leitura e escrita são envoltas em momentos de discussão dos temas e reflexão da realidade social na qual o tema está inserido. O relatório é de uma aula realizada no dia 15 de abril de 2013 e a professora conta:

Levei cartazes com as palavras gordo e magro para trabalhar em grupo. pedir para ele fazerem uma lista com as palavras negativas e positivas das palavras citado acima. Todos fizeram, utilizaram o dicionário, para fazer a correção, em seguida cada grupo leu o que fez e falou o que entendeu. No segundo momento trabalhamos com um cartaz mostrando os riscos das pessoas obesas e magras, e o que causavam aqueles problemas. Fizeram leitura conversamos bastante sobre o assunto e expliquei que não devemos maltratar os outros com palavras ofensivas, devemos respeitar pra sermos respeitado. Depois pegamos revista escolar para fazer leitura de texto focando na atividade. (Relato da professora no dia 15 de abril de 2013)

A quarta unidade de significação estabelecida para esta análise é a (4) *construção da linguagem de forma contextualizada*. Os alunos da classe multisseriada da Escola Manoel Inácio dos Santos, ao serem alfabetizados através do contato com a literatura de cordel têm a oportunidade de construir um vocabulário diverso e vinculado à sua realidade. Nos artefatos coletados foi possível perceber vários exemplos em que a escrita dos alunos no cordel utiliza palavras oriundas da sua realidade campesina. Quando a aluna Natália escreve "A água mata a sede/ bebo água desde sedo/ quero água na sisterna/ pra mim beber sem medo", faz referência à forma em que as famílias nordestinas armazenam a água para o consumo diário, em cisternas. Apesar de no texto ela não escrever corretamente a palavra cisterna, apropriou-se de um termo comum à sua realidade para referenciar a maneira pela qual mata a sede. Outro exemplo é o do texto da aluna Nicole que, ao escrever um cordel sobre frutas, escolhe citar uma fruta nativa encontrada na maioria das propriedades dos moradores da região: "Esta árvore é muito boa/ veja o que eu vou falar/ o seu fruto é saboroso/ o seu nome é cajá. A

nossa merendeira/ ela gosta de catar/ os frutos da cajazeira/ traz sucos pra nós tomar". A aluna Analice também escreve: "A cajá é azeda/ eu gosto de chupar/ na merenda da escola/ eu vou colocar".

Entre os artefatos coletados estão rascunhos de atividades que a professora elaborou para levar à aula. Em um destes ela elenca algumas questões para que os alunos respondam sobre sua produção de cordel e demonstra, em uma das questões, uma preocupação com o significado das palavras utilizadas pelos alunos no cordel: "9 - No cordel que você produziu tem palavras que você não sabe o significado?". Russo diz que "Palavras sem significado e fora de contexto tornam difícil sua interiorização" (2012, p. 25) e que "[...] as palavras com as quais a criança tem maior aproximação, ou mais familiaridade, são assimiladas com mais facilidade" (2012, p. 228) e completa dizendo que:

Assim como todo conhecimento deriva de um processo de construção a partir da ação do sujeito sobre o próprio objeto de conhecimento [...] os livros de alfabetização, assim como o processo que embasa esse conhecimento, têm procurado atender às necessidades cognitivas do alfabetizando, em busca de uma aprendizagem significativa decorrente de situações que realmente colaborem de forma positiva com esse ser cognoscente. (RUSSO, 2012, p. 27)

A quinta unidade de significação elencada no processo de análise das evidências é a (5) *democratização da escolha dos conteúdos*. Este processo de utilização da literatura de cordel na Escola Manoel Inácio dos Santos permite que a escolha dos conteúdos a serem trabalhados com a classe multisseriada não seja feita de maneira vertical nem tampouco imposta por um currículo hegemônico e de origem urbana. Tanto quando o cordel é feito em grupo ou individual os alunos têm a oportunidade, em grande parte das vezes, de selecionar os conteúdos que serão trabalhados nos textos produzidos por eles, o que permite uma ponte com a unidade de significação anterior. Os alunos só conseguem produzir de maneira eficaz o cordel se conhecerem sobre o que irão escrever e a própria literatura de cordel, por ser um texto com características regionalistas, exige que a sua escrita aborde temas relacionados aos sujeitos que terão acesso ao seu conteúdo.

Após análise feita no caderno de planejamentos da professora fica evidente que muitas vezes não era citado por ela o conteúdo a ser trabalhado. Nesses dias são citadas apenas as atividades que serão realizadas, deixando que os conteúdos sejam escolhidos pelos próprios alunos. No planejamento do dia 07 de outubro de 2013 a professora coloca no planejamento: "Irei trabalhar com leitura e escrita de várias maneiras. Cartinha, cordel, problemas criativos e livros de histórias". Em conversa no dia 08 de outubro ela afirma: "Eu coloco no plano cartinha e cordel porque sei que os alunos precisam escrever coisas que eles gostam. Por exemplo, na aula de ontem eles quiseram escrever o cordel sobre os índios e eu até copieei o cordel no meu caderno porque achei ótimo" (Conversa com a professora no dia 08 de outubro de 2013, às 15:00h), e mostra o texto produzido pelos alunos: "O índio é trabalhador/ planta mandioca e amendoim/ pesca, caça e pinta o corpo/ não faz roça de capim/ ele faz artesanato/ e mora longe de mim".

Morais diz que no processo de alfabetização as crianças precisam aprender a criar, decidir, ser autônomas e não simplesmente reproduzir aquilo que lhes é passado e o fato de os alunos



Imagem 13: "Jardim de Livros" da Escola Manoel Inácio dos Santos.

poderem fazer a escolha dos conteúdos que irão estudar garante justamente que um dos principais objetivos da alfabetização contextualizada seja cumprido: "Formar pessoas que não só repetem, mecânica ou ordeiramente, o que lhes é transmitido, mas que criam ou recriam conhecimentos e formas de expressão" (MORAIS, 2012, p. 114).

Uma das características da produção de cordel é o fato de o autor necessitar conhecer sobre aquilo que ele está escrevendo, o que atribui a ele a função de, antes mesmo de escrever, ler sobre aquilo que pretende dizer. O (6) *estímulo à leitura* é a sexta unidade de significação desta análise justamente por compreender que o processo na Escola Manoel Inácio dos Santos contribui para o desenvolvimento do hábito de leitura e estimula o contato com os mais variados textos e gêneros literários. A imagem 12 retrata a organização dos

livros na classe multisseriada da Escola Manoel Inácio e deixa evidente que, ao organizar os livros de maneira acessível e esteticamente agradável, a escola oferece aos alunos um ambiente alfabetizador aprazível e que estimula o contato com o acervo literário disponível. Ao produzir o cordel muitas vezes os alunos recorrem aos livros para realizar consultas ou leituras prévias com o intuito de compreender mais sobre aquilo que desejam escrever ou até mesmo encontrarem nos livros coisas interessantes (figuras, textos, palavras) que podem servir de conteúdo para a produção de um cordel.

Em conversa com a professora ela relata:

Eu gosto de arrumar os livros assim como se fosse um jardim porque fica mais bonito e os alunos gostam mais de pegar os livros ali. Sempre tem um aluno que quando termina a atividade primeiro vai lá e pega um livro pra ler e até leva pra casa de vez em quando. Quando eles tão fazendo cordel gostam de ir lá olhar os livros. (Conversa com a professora no dia 07 de outubro de 2013, às 15:00h)

Sobre a utilização da literatura de cordel como meio de incentivo à leitura, Lima e Silva dizem o seguinte: "[...] tem sido comum em muitas regiões brasileiras o uso da literatura de cordel nas escolas. Tais rimas expressam costumes e modos de vida, estimulando a leitura deleite em diferentes etapas da alfabetização" (LIMA; SILVA, 2012, p. 21).

A sétima unidade de significação definida para esta análise é o (7) *estímulo à produção textual*. Nesta forma de alfabetizar com literatura de cordel, os alunos não somente aprendem a escrever, mas também aprendem a gostar de escrever. Russo diz que no processo de alfabetização "A criança precisa ser incentivada a se soltar para escrever, a revelar seu interior, a transcrever suas experiências, a relatar fatos do seu mundo" (RUSSO, 2012, p. 132) e a produção de cordel na Escola Manoel Inácio visa justamente esse incentivo tão necessário à escrita individual e coletiva. Os alunos têm oportunidade de escrever textos livres a partir de temas discutidos em grupos ou em sala com a coordenação da professora. Quando os textos são escritos em grupo, os alunos já alfabetizados auxiliam aqueles que ainda estão com seu processo em construção. A professora diz que "quando eu faço esse trabalho de grupo os alunos ficam mais empolgados pra escrever porque aqueles que sabem gostam de mostrar o que escrevem e os que não sabem ainda pedem ajuda e os maiores ajudam" (Conversa com a professora no dia 18 de agosto de 2013, às 14:00).

A oitava unidade de significação é o (8) *desenvolvimento da oralidade e da capacidade de expressão*. Ao produzirem cordel os alunos são na mesma medida estimulados a desenvolver sua oralidade através das leituras prévias que são feitas, das leituras e releituras

do material produzido, enquanto é produzido, bem como da leitura final no momento da apresentação dos trabalhos. Em relato a professora cita um desses dias de apresentações em que faz uma pequena festa para os alunos após as leituras dos cordéis:

Iniciamos a aula falando da culminância que a gente ia apresentar tudo que produzimos durante a semana. [...] Depois pedi para cada um produzir um pequeno texto com início meio e fim, colocando a pontuação correta, depois fizeram as leituras. E logo em seguida iniciamos nossa apresentação. Foi muito bom. Todos participaram e ficaram felizes mesmo. Depois comemos um delicioso bolo com suco e foi assim minha semana. (Relato da professora no dia 19 de abril de 2013)

É importante ressaltar o que Lima e Silva dizem sobre oportunizar aos alunos momentos em que eles encontrem sentido no que fazem e a importância desses momentos para a construção da oralidade das crianças que deve acontecer

[...] não a partir de treinos mecânicos, repetições e modelos sem sentido, mas a partir de situações concretas, em que o aluno sabe o que está fazendo, para quê e para quem o faz. Só assim é capaz de atribuir um significado ao que lê e escreve e, dessa forma, desenvolver suas estratégias de leitor/produtor de texto. (LIMA; SILVA, 2012, p. 191)

A terceira e última questão elaborada no projeto de pesquisa visa trazer à luz talvez a maior dúvida que norteou esta pesquisa. Ao descrever na primeira e segunda perguntas o processo de alfabetização com literatura de cordel bem como suas reais contribuições para o trabalho numa classe multisseriada, resta o questionamento: existem elementos nessa prática que indicam a presença da inovação pedagógica? Por que a leitura e produção de literatura de cordel como meio de alfabetização numa classe multisseriada pode ser considerada uma ação pedagógica inovadora?

Para realizar esta análise é necessário entender, antes de compreender a ação-foco desta pesquisa, as motivações pessoais a que levaram a professora à criação de sua prática pedagógica. Pensar em inovação é pensar numa transformação local e cultural, mas, primariamente, pensar sobre as inquietações internas motivadoras dos agentes da inovação. No caso recorrente a esta pesquisa, a professora demonstra que havia uma inconformidade acerca das práticas que a norteavam, o que fez com que ela mesma, a partir de um elemento de forte significado pessoal (a literatura de cordel), sentisse a necessidade e percebesse a possibilidade de, inserindo aquele elemento em sua prática pedagógica, transformar a sua prática e atribuir sentido ao seu fazer pedagógico. Em seu relato "Minha história de fazer cordel" ela diz: "os versos [...] foram meus melhores professores" (Relato "Minha história de fazer cordel", escrito pela professora em 11 de abril de 2013) e percebeu que estes mesmos versos também poderiam ajudar no seu trabalho pedagógico. Esta primeira ação faz com que

em princípio a prática da professora não seja descontextualizada ao seu contexto de vida. O elemento "cordel" na sala multisseriada da Escola Manoel Inácio dos Santos é o mesmo elemento "cordel" que faz parte da vida e da formação da professora Nivalda Ferreira de Oliveira. É pertinente então citar o que Fino diz: "Aprender é uma parte integrante da prática social de todos os dias e acontece no mundo concreto, que não pode ser 'desligado' para seguir a aprendizagem" (FINO, 2009).

Quando em princípio a professora traz a literatura de cordel em sua prática sem que os demais pudessem saber de sua ação, até o momento em que ela mesma percebe que o campo pedagógico é passível de transformações e o medo se transforma em uma prática nova, a inovação pedagógica começa a brotar naquele terreno-escola. Quando em relato a professora diz "perdi o medo" e a partir daí "descobri minha aula enriquecida" e "vi que valia a pena a literatura de cordel nas aulas" ela compreende que sua prática não está mais fincada em "conceitos formais, abstratos e descontextualizados" (FINO, 2009), mas sim em "abertura para a emergência de culturas novas, provavelmente estranhas aos olhares conformados com a tradição" (FINO, 2008) e por isso Fino diz que "a inovação envolve obrigatoriamente as práticas" (FINO, 2008).

Após perder o medo de colocar a sua ideia em ação, a professora deixa de praticar ações características da prática pedagógica tradicional e começa um processo de mudança no currículo local. A sala de aula da classe multisseriada não é mais organizada por grupos-série em que os alunos eram segregados e mantinham contato apenas com os colegas de sua mesma idade e série e passa a existir um novo ambiente escolar. Os conteúdos das disciplinas dão vez a temáticas contextualizadas com a realidade dos estudantes e as aulas não giram mais em torno de horários programados em que a aula de uma disciplina era seguida de outra disciplina diferente, como se os conhecimentos relativos a cada uma delas não pudessem dialogar. Fino diz que a inovação pedagógica "é sempre uma opção individual e local" (FINO, 2008) e que "essas mudanças envolvem sempre um posicionamento crítico, explícito ou implícito, face às práticas pedagógicas tradicionais" (FINO, 2008). Em relato a professora diz: "Foi assim que reforcei o que eu tanto sonhava e queria, sem medo" (Relato "Minha história de fazer cordel", escrito pela professora em 11 de abril de 2013).

Essa mudança no currículo da escola Manoel Inácio dos Santos fez com que fosse criada uma nova cultura escolar na qual os alunos são protagonistas na construção de seus conhecimentos.

Hoje meus alunos gostam de criar coisas. Eles escrevem textos, escolhem os temas das aulas, a gente conversa bastante sobre tudo e tudo isso se transforma em cordel no final e eles já sabem que funciona assim, então nem reclamam porque não têm aula de português ou de matemática como antes. Quando eu trabalho o cordel, o português e a matemática vem dentro do assunto e os alunos já sabem disso, por isso não reclamam. (Conversa com a professora no dia 27 de agosto de 2013, às 15:00h).

Fino diz que "A inovação pedagógica dentro da escola envolve sempre o risco de esbarrar contra o currículo" (FINO, 2008), bem como "mudanças paradigmáticas locais" (FINO, 2008). Esse é um dos elementos de inovação mais presentes na escola Manoel Inácio dos Santos, pois a professora mesma diz que "Meu maior medo era justamente porque eu percebi que pra trabalhar o cordel eu tinha que mudar tudo na escola. Comecei aos poucos mas hoje graças a Deus eu já tenho tudo na mente de como fazer e mesmo fazendo diferente das minhas colegas professoras eu sei que não estou fazendo errado" (Conversa com a professora no dia 27 de agosto de 2013, às 15:00h).

Fino diz que "a inovação pedagógica implica mudanças nas culturas escolares" (FINO, 2011) e por isso é pertinente, a partir dessa reflexão, observar que após uma mudança interna e de uma transformação de sua prática, a mudança passa a ser externa e envolve o currículo escolar e a cultura da sala de aula e isso só acontece porque Fino diz que o professor deve estar apto a "imaginar uma instituição (ou nenhuma instituição) educativa diferente" (FINO, 2008) e que "Inovar é isso mesmo. Não se trata de procurar soluções paliativas para uma instituição à beira do declínio. Trata-se de olhar para além dela, imaginando outra, deixando de se ter os pés tolhidos pelas forças que conduzem inexoravelmente em direção ao passado". (FINO, 2008).

A criação de uma nova cultura escolar, diferente da tradicional, estabelece no cotidiano da escola um novo ambiente de aprendizagem e Fino diz que "a inovação pedagógica passa pela criação de novos contextos de aprendizagem" (FINO, 2011). Se as práticas são diferentes frente a um currículo diferente, a maneira com que os alunos aprendem também passa a ganhar uma nova forma. Na Escola Manoel Inácio dos Santos os alunos aprendem em comunhão e em grupos não-seriados. Não há na sala de aula o momento da aula deste ou daquele grupo específicos como comumente fazem professores de outras classes multisseriadas. Esta realidade é recorrente da prática de produção de literatura de cordel que, por ser constante, necessita e exige dos alunos uma reorganização nas formas de aprender. Há partilha de saberes, orientação discente, quando os alunos maiores orientam os menores e nisso se estabelece o protagonismo da aprendizagem. A professora diz que "quando eu vejo

que hoje meus alunos aprendem e também ensinam uns aos outros fico muito feliz pelo que inventei. Eu nunca vou parar de ensinar cordel nas minhas aulas enquanto estiver na sala. Amo este trabalho e valorizo" (Relato "Minha história de fazer cordel", escrito pela professora em 11 de abril de 2013).

O relato da professora acima citado faz refletir sobre o que fino diz acerca dos papéis sociais no campo da inovação e de que maneira esses papéis são reconfigurados: "A inovação pedagógica passa por uma mudança na atitude do professor, que presta muito maior atenção à criação dos contextos de aprendizagem para os seus alunos do que aquela que é tradicionalmente comum, centrando neles, e na actividade deles, o essencial dos processos" (FINO, 2011) e que

A inovação pedagógica só se pode colocar em termos de mudança e de transformação. Transformação da escola e dos seus pressupostos fabris, pelo menos a nível micro, ou seja, no espaço onde se movimentam aprendizes concretos, assessorados por professores que estão empenhados em garantir, de acordo com Seymour Papert (1993), o máximo de aprendizagem com o mínimo de ensino. (FINO, 2011)

A partir da reflexão acima e dos elementos citados que referenciam a Escola Manoel Inácio dos Santos como um espaço de inovação pedagógica é pertinente ressaltar que as discussões feitas aqui partem do princípio de quem, pelo rigor científico buscou a compreensão do objeto de dentro dele e Fino diz que "a inovação só é entendível *in situ*, ou seja, estudada no local, mediante dispositivos de observação participante, que visem entender os acontecimentos de dentro" (FINO, 2008). Sendo assim, o que se estabelece aqui a partir da compreensão do pesquisador é uma verdade particular acerca do objeto e que, à medida em que se debruçam sobre este objeto novos olhares de outros pesquisadores, as interpretações serão abordadas de outra maneira.

## 7. CONSIDERAÇÕES CONCLUSIVAS

*Cordel na escola  
É uma evolução  
As crianças se animam  
E valoriza a educação  
(Nivalda Ferreira de Oliveira)*

A humanidade há muito tempo vem tentando aprender a trabalhar com a ideia de que existem coisas incertas, e que o futuro é aberto e imprevisível. Porém, enfrentar as incertezas seria possível através do estímulo às grandes incertezas, os sonhos, pois são eles que orientam e direcionam a luta pela concretização. Não há ser que, envolvido com o desejo de alcançar algo além do presente, não lute em prol daquilo que acredita ser algo bom para si. O intelecto e o afeto são os grandes trunfos dos homens de bem que compreenderam sua ligação com o mundo social e natural, construindo um lugar que, para tantos outros, pode parecer ser uma realidade impossível. Muitas vezes aquilo que para tantos soa como inalcançável, na mente dos grandes utópicos germina a semente de esperança e de certeza em meio à dúvida.

No campo da inovação pedagógica, a realidade que brota é regada de sonho. No território-escola, a mudança ansiada se concretiza pelo rompimento das estruturas subjetivas existentes, a saber a pedagogia tradicional, o currículo expresso e estanque, a fragmentação do conhecimento e sua subdivisão em matérias e a segregação de alunos em grupos-série. A inovação pedagógica surge de maneira não-intencional no ideal daqueles que se inquietam com a realidade descontextualizada e percebem algo de errado justamente no lugar em que todos os demais, acomodados, acreditam estar fazendo a coisa certa e que o motivo das coisas não irem tão bem como há tempos acontecia se dá a fatores totalmente distantes dos reais motivos, estes citados acima.

Na Escola Manoel Inácio dos Santos uma semente foi plantada e germinou e este trabalho resulta da investigação deste fenômeno identitário e particular. Para tanto e com intenções conclusivas, cabe a seguinte reflexão: a literatura de cordel inserida na prática pedagógica de uma classe multisseriada pode ser considerada uma ação pedagógica inovadora? Para responder a essa questão este trabalho discutiu a inovação pedagógica a partir da busca pela compreensão de uma realidade específica tendo como base os autores de referência. Fez-se necessário também um estudo amplo sobre a Educação do Campo e de que maneira esta se configura como um novo paradigma frente à necessidade da garantia de direitos. Outrossim, discutiu-se também a classe multisseriada como esse espaço de direito

dos alunos oriundos do campo e de que maneira esse modelo pedagógico característico do campo brasileiro pode vir a ser esse local da garantia de direitos.

Por fim e a partir da própria realidade da classe multisseriada da Escola Manoel Inácio dos Santos, foi feita a análise e discussão das evidências observadas e adquiridas *in loco* para que a partir dessa investigação fosse possível chegar à seguinte conclusão: foi possível cumprir com os objetivos elencados no início da pesquisa, ao investigar como acontece a alfabetização em classe multisseriada através da leitura e produção de literatura de cordel, refletindo sobre a contribuição desta ação pedagógica para a formação de alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental da modalidade de Educação do Campo, buscando, na análise deste fenômeno, caracterizá-lo ou não como inovação pedagógica. Foi possível também, e antes disso, discutir sobre as possibilidades e desafios da ação docente em classes multisseriadas, bem como analisar como a literatura de cordel pode contribuir para o desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita e expressão nos alunos de uma classe multisseriada. Por fim, no decorrer da pesquisa foi oportuno perceber de que maneira a literatura de cordel introduzida na metodologia de uma classe multisseriada pode contribuir como potencializadora da aprendizagem.

Na discussão dos dados ficou evidente que a literatura de cordel na classe multisseriada da Escola Manoel Inácio dos Santos, ao não segregar os alunos em grupos-série e organizando-os em ciclos de aprendizagem, dirige o processo de alfabetização dos alunos em quatro etapas, e que estas dependem exclusivamente do desempenho particular de cada estudante, rompendo com o padrão de instrução simultânea comum às outras classes. Disso se dá a "redefinição do papel dos aprendizes e dos professores" (FINO, 2011).

Ao compreender o processo de alfabetização com literatura de cordel e a contribuição desta ação no processo de construção da aprendizagem dos alunos da classe multisseriada e a partir das unidades de significação elencadas durante a análise, foi possível afirmar que esta ação possibilita a construção curricular não-seriada da escola e a interdisciplinarização, indo de encontro com a "Educação institucionalizada" que "[...] preserva as práticas tradicionais, encontrando sempre pretextos para impor a ortodoxia" (FINO, 2008), pois, como diz Fino, "a inovação pedagógica dentro da escola envolve sempre o risco de esbarrar contra o currículo" (FINO, 2008).

As unidades de significação discutidas neste trabalho e que garantem diretamente o protagonismo dos alunos na construção do conhecimento foram "a exploração de temáticas atuais", "a construção da linguagem de forma contextualizada", "a democratização da escolha

dos conteúdos", "o estímulo à leitura e à produção textual" e "o desenvolvimento da oralidade e das capacidades de expressão". Todos esses elementos encontrados na prática de alfabetização com literatura de cordel fazem uma relação direta com o rompimento de "paradigmas ancorados no passado" (FINO, 2009), bem como uma mudança paradigmática local e, mais que isso, uma transformação, pois, como diz Fino, "o essencial da atividade da escola devesse focar-se no processo de construção" (FINO, 2011) e que "deveríamos dar aos alunos reais oportunidades de construção, proporcionando-lhes um ambiente social em que possam interagir colaborativamente com outras pessoas, para além do professor (colegas, outros adultos, etc.)" (FINO, 2011).

Por fim, ao refletir sobre a literatura de cordel inserida como prática de alfabetização numa classe multisseriada e após esse imenso trabalho investigativo, é possível afirmar que esta prática apresenta evidências de inovação pedagógica e pode ser considerada como tal, visto que partiu da inconformidade da professora com as práticas tradicionais e que, movida pelo sonho e pelo desejo de mudança trouxe para o campo-escola uma prática pedagógica contextualizada com sua própria vivência, provocando assim uma mudança na cultura escolar local, a partir de uma transformação paradigmática fincada no protagonismo dos alunos, passando a atuar como orientadora, coadjuvante no processo.

Com fins conclusivos, cabe ressaltar que a realidade educacional é viva e que o contexto estudado, por ser dinâmico e complexo modifica-se constantemente e que a reflexão analítica aqui realizada faz sentido num contexto específico em um determinado tempo e local. Esta pesquisa não deve servir para a cópia da prática pedagógica estudada, mas como inspiração a outros personagens da educação que se interessem pelo tema e que desejam refletir sobre sua própria realidade a partir de uma análise feita num contexto real. Esta pesquisa também deixa espaço para que outros estudos sejam realizados e que novas descobertas sejam feitas, contribuindo assim para a melhoria da realidade educacional atual e, mais ainda, contribuindo com a necessidade de uma educação que atenda aos anseios de seus principais atores.

Que haja construção de conhecimentos a partir da assunção dos mesmos pelos alunos. Que haja nos ambientes escolares professores capazes de transformar seus espaços. Que surjam outros espaços!



## 8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, José Hélder Pinheiro; GARCIA, Yara Maria Rocha; SOUZA, Renata Junqueira de. **Lendo e brincando com sextilhas e outros versos**. In: FEBA, Berta Lúcia Tagliari; SOUZA, Renata Junqueira de (orgs.). *Leitura literária na escola: reflexões e propostas na perspectiva do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; HAGE, Salomão Mufarrej (orgs.). **Escola de direito: reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; GONÇALVES, Gustavo Bruno Bicalho; RIBEIRO, Vândiner. **Programa Escola Ativa: um pacote educacional ou uma possibilidade para a escola do campo?** In: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; HAGE, Salomão Mufarrej (orgs.). **Escola de direito: reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

ARANHA, Maria Lucia de Arruda. **Introdução à filosofia**. 2. ed. São Paulo: Editora Moderna, 1993.

ARROYO, Miguel G.; CALDART, Roseli S.; MOLINA, Mônica C. (Orgs.). **Por uma educação do campo**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **A educação básica e o movimento social do campo**. In: *Por uma educação do campo*. (Org) Mônica Castagna Molina. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

\_\_\_\_\_. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.

\_\_\_\_\_. **Escola: terra de direito**. In: In: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; HAGE, Salomão Mufarrej (orgs.). *Escola de direito: reinventando a escola multisseriada*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

\_\_\_\_\_. **Imagens Quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. Petrópolis: Vozes, 2004.

\_\_\_\_\_. **Por um tratamento público da Educação do Campo**. In: JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de; MOLINA, Mônica Castagna (orgs.). *Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo*. Coordenação da Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2004.

\_\_\_\_\_. **Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador**. Carlos Minayo Gomes (et al). 4.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

ATTA, Dilza. **Escola de classe multisseriada: reflexões a partir de relatório de pesquisa**. In: *Programa de apoio ao desenvolvimento da educação municipal (PRADEM. Escola de classe multisseriada*. Salvador: Universidade Federal da Bahia; Fundação Clemente Mariani, 2003.

AZEVEDO, Omar Barbosa; MACEDO, Roberto Sidnei. **Infâncias-devir e currículo: a afirmação do direito à (aprendizagem) formação**. Ilhéus: Editus, 2013.

BAQUERO, Rute. **Educação de Adultos**. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BESERRA, B.; DAMASCENO, M. N.. **Estudos sobre a educação rural no Brasil: estado da arte e perspectivas**. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v.30, n.1, p. 73- 89, jan./abr. 2004.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

BRASIL. Lei nº 11.494/2007. **Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb)**. Brasília, 2007.

BRASIL, Senado Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

BRASIL, Presidência da República. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, 2001.

BRASIL, Câmara dos Deputados. Lei 9394/96 – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Câmara dos Deputados, 2000.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional da Educação**. Brasília, 2000.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Diretrizes operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo**. Brasília, 2002.

\_\_\_\_\_. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações gerais**. Brasília, 2004.

\_\_\_\_\_. **Orientação sobre os três anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos**. Brasília, 2008.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Projeto base**. Brasília, 2008.

\_\_\_\_\_. **Referências para uma política nacional de Educação do Campo: Caderno de subsídios**. Brasília, 2003.

BRASIL, Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Programa Nacional de Direitos Humanos 3**. Brasília, 2010.

\_\_\_\_\_. **Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas**. Cadernos SECAD 2 – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: março de 2007.

BRAZ, Marcelo; NETTO, José Paulo. **Economia política: uma introdução crítica**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

CALDART, Roseli Salete. **Educação do Campo**. In: *Dicionário da Educação do Campo*. ALENTEJANO, Paulo; CALDART, Roseli Salete; FRIGOTTO, Gaudêncio; PEREIRA,

Isabel Brasil (orgs.). Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

\_\_\_\_\_. **Elementos para construção do projeto político pedagógico da Educação do Campo.** In: JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de; MOLINA, Mônica Castagna (orgs.). Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo. Coordenação da Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2004.

CANÁRIO, Rui. **Escola Rural:** de objecto social a objecto de estudo. Lisboa: Universidade de Lisboa, 2007.

CARMO, Paulo Sergio do. **Sociologia e sociedade pós-industrial:** uma introdução. São Paulo: Paulus, 2007.

CARNEIRO, Moaci Alvez. **LDB fácil:** Leitura crítico-compreensiva artigo a artigo. 19. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

CAVALCANTE, Rodolfo Coelho. **Como fazer versos.** Campinas: Correio Popular, 1982.

CIURANA, Emilio Roger; MORIN, Edgar; MOTTA, Raúl Domingo. **Educar na era planetária.** O pensamento complexo como Método de aprendizagem no erro e na incerteza humana. São Paulo: Cortez, 2003.

CORRÊA, Sérgio Roberto Moraes. “Currículos” e saberes: caminhos para uma educação do campo multicultural na Amazônia. In HAGE, Salomão Mufarrej (org). **Educação do campo na Amazônia:** retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará. Belém: Gráfica e Editora Gutemberg Ltda, 2005.

CORRÊA, Hércules Tolêdo; SOUZA, Silvana Ferreira de; VINHAL, Tatiane Portela. **A leitura e a escrita na escola:** uma experiência com o gênero fábulas. In: FEBA, Berta Lúcia Tagliari; SOUZA, Renata Junqueira de (orgs.). Leitura literária na escola: reflexões e propostas na perspectiva do letramento. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

CRUZ, Carlos Henrique Carrilho. **Competências e habilidades:** da proposta à prática. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

CURRAN, Mark. **Retrato do Brasil em cordel.** Cotia: Ateliê Editorial, 2011.

FELIPE, Eliana da Silva. **Infância de assentamento e suas temporalidades históricas.** In: MARTINS, Aracy Oliveira; SILVA, Ana Paula Soares da; SILVA, Isabel oliveira e. Infâncias do Campo. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

FINO, Carlos Nogueira. **A etnografia enquanto método: um modo de entender as culturas (escolares) locais.** In ESCALLIER, Christine; VERÍSSIMO, Nelson (Org.). Educação e Cultura. Funchal: DCE – Universidade da Madeira, 2008. Consultado em: <http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/22.pdf>

\_\_\_\_\_. **“Avaliar Software ‘Educativo’”.** in Actas da III Conferência Internacional de Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação. (PP. 689-694). Braga: Universidade do Minho, 2003. Consultado em: <http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/16.pdf>

\_\_\_\_\_. **Demolir os muros da fábrica de ensinar.** *Humanae*, v.1, n.4, p.45-54, Ago. 2011. Consultado em: <http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/h-4-4carlosNogueiraFino.pdf>

\_\_\_\_\_. **Inovação e invariante (cultural).** In RODRIGUES, Liliana; BRAZÃO, Paulo (Orgs.). *Políticas educativas: discursos e práticas.* Funchal : Grafimadeira, 2009. Consultado em: <http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/a3.pdf>

\_\_\_\_\_. **Inovação pedagógica, etnografia, distanciamento.** In: FINO, Carlos Nogueira. *Etnografia da educação.* Funchal: Universidade da Madeira - CIE-UMA, pp. 99-118. Consultado em: [http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/Inov\\_Ped\\_Etno\\_Dist.pdf](http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/Inov_Ped_Etno_Dist.pdf)

\_\_\_\_\_. **Inovação Pedagógica: Significado e Campo (de investigação).** In MENDONÇA, Alice; BENTO, António V. (Org). *Educação em Tempo de Mudança.* Funchal: Grafimadeira, 2008. Consultado em: [http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/Inovacao\\_Pedagogica\\_Significado\\_%20e\\_Campo.pdf](http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/Inovacao_Pedagogica_Significado_%20e_Campo.pdf)

\_\_\_\_\_. **“Investigação e inovação (em educação)”.** In Fino, C. N. & Sousa, J. M. (2011). *Pesquisar para mudar (a educação)* (pp 29-48). Funchal: Universidade da Madeira - CIE-UMa. Consultado em: [http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/Investigacao\\_e\\_inovacao.pdf](http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/Investigacao_e_inovacao.pdf)

\_\_\_\_\_. **O Paradigma Fabril segundo Toffler e Gimeno Sacristán.** In Fino C. (2000). *“Novas tecnologias, cognição e cultura: um estudo no primeiro ciclo do ensino básico”* (tese de Doutoramento). Lisboa: Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa (pp. 27-31). Consultado em: [http://www3.uma.pt/carlosfino/Documentos/Toffler-Gimeno\\_Sacristan.pdf](http://www3.uma.pt/carlosfino/Documentos/Toffler-Gimeno_Sacristan.pdf)

\_\_\_\_\_. **Um novo paradigma (para a escola): precisa-se.** Funchal: FORUMa – Jornal do Grupo de Estudos Clássicos da Universidade da Madeira, 1, 2, 2001. Consultado em: <http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/7.pdf>

\_\_\_\_\_. **Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP):** três implicações pedagógicas. *Revista Portuguesa de Educação*, vol 14, nº 2, pp. 273-291, 2001. Consultado em: <http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/11.pdf>

FRANCHI, Eglê. *Pedagogia do alfabetizar letrando: da oralidade à escrita.* 9. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia como ciência da educação.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia.** São Paulo: Paz e Terra, 2011.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **Política e educação**. 5. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

GALEFFI, Dante Augusto. **O rigor nas pesquisas qualitativas**: uma abordagem fenomenológica em chave transdisciplinar. In: GALEFFI, Dante Augusto; MACEDO, Roberto Sidnei; PIMENTEL, Álamo. Um rigor outro – sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa. Salvador: EDUFBA, 2009.

GHEDIN, Evandro (org). **Educação do Campo: epistemologia e práticas**. São Paulo: Cortez, 2012.

GIMENO SACRISTÁN, José. **O currículo**: uma reflexão sobre a pratica. Porto Alegre: Artmed, 1998.

\_\_\_\_\_. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais e educação**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. **Panorama da educação no campo**. Brasília: INEP, 2007.

JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de. **Questões paradigmáticas da construção de um projeto político pedagógico da Educação do Campo**. In: JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de; MOLINA, Mônica Castagna (orgs.). Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo. Coordenação da Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2004.

KUHN, Thomas Samuel. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1994.2

LARROSA, Jorge. **Pedagogía profana**: estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación. Buenos Aires: Novedades Educativas, 2000.

LIMA; Leila Britto de Amorim; SILVA, José Nunes da. **Planejando o ensino para as escolas do campo**: diversificação no trabalho docente. In: BRASIL, Ministério da Educação. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: alfabetização para o campo: respeito aos diferentes percursos de vida. Educação do campo: unidade 07. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.

LIMA, Odile Angelin Gomes de. **Escola de classe multisseriada**. Estudos IAT. Salvador. n. 2. p. 142-150. Março, 1989.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Outras luzes: um rigor intercrítico para uma pesquisa política**. In: GALEFFI, Dante Augusto; MACEDO, Roberto Sidnei; PIMENTEL, Álamo. Um rigor outro – sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa. Salvador: EDUFBA, 2009.

MARINHO, Ana Cristina; PINHEIRO, Hélder. **O cordel no cotidiano escolar**. São Paulo: Cortez, 2012.

MARTINS, Lígia Márcia.; MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. **Contribuições gerais para o trabalho pedagógico em salas multisseriadas.** I Encontro Internacional de Educação do Campo. Brasília-DF: Observatório de Educação do Campo, 2010.

MAXADO, Franklin. **O que é literatura de cordel?** Rio de Janeiro: Codecri, 1980.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino:** as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de escrita alfabética.** São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

MOURA, Terciana Vidal; SANTOS, Fábio José Souza dos. **Políticas educacionais, modernização pedagógica e racionalização do trabalho docente: problematizando as representações negativas sobre as classes multisseriadas.** In: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; HAGE, Salomão Mufarrej (orgs.). *Escola de direito: reinventando a escola multisseriada.* Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

NEVES, Maria de Fátima. **O Método de Lancaster e a memória de Martim Francisco.** In: Reunião anual da associação nacional de pós-graduação e pesquisa em educação (ANPED). Caxambu, 2000.

PALUDO, Conceição. **Educação Popular.** In: *Dicionário da Educação do Campo.* ALENTEJANO, Paulo; CALDART, Roseli Salete; FRIGOTTO, Gaudêncio; PEREIRA, Isabel Brasil (orgs.). Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

PAPERT, Seymour. **A Máquina das Crianças – Repensando a escola na era da informática.** ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2008.

PARO, Vitor Henrique. **Educação como exercício de poder:** crítica ao senso comum em educação. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PASUCH, Jaqueline; SILVA, Ana Paula Soares da; SILVA, Juliana Bezzon da. **Educação Infantil do campo.** São Paulo: Cortez, 2012.

PINHO, Ana Sueli Teixeira de; SANTOS, Stella Rodrigues dos. **Classes Multisseriadas no Meio Rural:** entre a persistência do passado e as imposições do presente. *Revista de Educação CEAP (Cessou em 2004. Cont. ISSN 1808-0669 Presente! (Salvador))*, Salvador-Bahia, v. 47, p. 55-66, 2004.

PIRES, Angela Monteiro. **Educação do Campo como direito humano.** São Paulo: Cortez, 2012.

\_\_\_\_\_. **Educação do Campo e democratização:** um estudo a partir de uma proposta da sociedade civil. Tese (Doutorado) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2008.

RIBEIRO, Marlene. **Educação rural.** In *Dicionário da Educação do Campo.* ALENTEJANO, Paulo; CALDART, Roseli Salete; FRIGOTTO, Gaudêncio; PEREIRA, Isabel Brasil (orgs.).

Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

RUSSO, Maria de Fatima. **Alfabetização: um processo em construção**. 6. ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

SANDÍN ESTEBAN, Maria Paz. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições**. Porto Alegre: AMGH, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **Educação em diálogo**. Campinas: Editores Associados, 2011.

\_\_\_\_\_. **Escola e democracia**. 33. ed. São Paulo: Autores Associados, 2000.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 3. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1992.

\_\_\_\_\_. **Perspectiva marxiana do problema subjetividade-intersubjetividade**. In DUARTE, N. (Org). *Crítica ao fetichismo da individualidade*. Campinas: Autores Associados, 2004.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade; uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SNYDERS, Georges. **Escola, classe e luta de classes**. São Paulo: Centauro, 2005.

SOUSA, Jesus Maria; FINO, Carlos Nogueira. **As TIC abrindo caminho a um novo paradigma educacional**, in Actas do VI Congresso galaico-português de Psicopedagogia. Vol I (PP. 371-381). Braga: Universidade do Minho, 2001. Consultado em: <http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/9.pdf>

SOUSA, Jesus Maria. **A inadequação da escola num cenário de transição paradigmática**. In SOUSA, Jesus Maria; FINO, Carlos Nogueira (Orgs.). *A escola sob suspeita*. (pp. 15-29). Porto: Edições ASA, 2007. Consultado em: <http://www3.uma.pt/jesusousa/Publicacoes/55Ainadequacadaescola.pdf>

\_\_\_\_\_. **Educação: textos de intervenção**. Câmara de Lobos: O Liberal Lda, 2004.

\_\_\_\_\_. **Que currículo para a pós-modernidade?** In Actas do VIII Congresso da SPCE, “Cenários da educação/formação: Novos espaços, culturas e saberes”. Castelo Branco: SPCE, 2007.

\_\_\_\_\_. **Um currículo ao serviço do poder?** Tribuna da Madeira. Educação. I-IV (2004, 23 Janeiro). Consultado em: <http://www3.uma.pt/jesusousa/Publicacoes/40Umcurriculoaoservicodopoder.pdf>

SILVA, Vivia de Melo. **Rompendo o silêncio: em busca da memória de professoras de um grupo escolar na Paraíba**. In: MACHADO, Charlinton José dos Santos *et al* (org.). *Do silêncio à voz: pesquisa em história oral e memória*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2008.

TOFFLER, Alvin. **A Terceira Onda**. 31. ed. Rio de Janeiro: Record, 2012.

\_\_\_\_\_. **O Choque do Futuro**. Petrópolis: Record, 1970.

VALENTE, José Armando. **Diferentes usos do computador na Educação**. 2000.  
Consultado em: <http://upf.tche.br/~carolina/pos/valente.html>

WILLIAMS, R. **La larga revolución**. Buenos Aires: Nueva Visión, 2003.

WOODS, Peter. **Investigar a arte de ensinar**. Porto: Porto Editora, 1999.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

\_\_\_\_\_. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

XAVIER, Maria do Socorro. **Os movimentos sociais cultivando uma educação popular do campo**. Anped/GT Educação Popular, 2005.

YIN, Robert K. **Estudo de caso – planejamento e métodos**. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.