



UNIVERSIDADE da MADEIRA

CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

*A PRÁTICA EDUCATIVA NAS CLASSES MULTISSERIADAS:
impasses e desafios*

**Dissertação apresentada à Universidade da Madeira para obtenção do grau
de Mestre em Ciências da Educação – Inovação Pedagógica**

Por

Eliza Flóra Muniz Araújo

Sob a orientação de

Prof. Doutor Mateus Antônio da Silva Neto

Funchal 2010



UNIVERSIDADE da MADEIRA

CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

*A PRÁTICA EDUCATIVA NAS CLASSES MULTISSERIADAS:
impasses e desafios*

**Dissertação apresentada à Universidade da Madeira para obtenção do grau
de Mestre em Ciências da Educação – Inovação Pedagógica**

Por

Eliza Flóra Muniz Araújo

Sob a orientação de

Prof. Doutor Mateus Antônio da Silva Neto

RESUMO

Este estudo apresenta a sistematização dos resultados da pesquisa sobre a prática educativa numa classe multisseriada. Pretendeu-se, com este trabalho, investigar o tipo de prática que vem sendo desenvolvida no contexto específico de uma sala-de-aula, inserida numa escola da zona rural e de que forma as inovações pedagógicas se refletem na ação do professor junto aos seus alunos. É um estudo de caso etnográfico, de abordagem qualitativa, que permitiu o exame da realidade concreta, mediante análise da documentação, observação das dinâmicas da classe, entrevistas semiestruturadas, inclusive, com gravação em vídeo. A análise do discurso e dos eventos construídos pelos seus principais sujeitos: professor e alunos assumiram grande relevância neste estudo, assim como as relações que ocorreram no âmbito da escola, da família e da comunidade. Por se constituir uma pesquisa de natureza qualitativa, possibilitou certo grau de flexibilidade, oportunizando alterações e ajustes no decorrer do trabalho de campo de forma a alcançar os objetivos pretendidos. As referências teóricas trouxeram contribuições importantes para desvendar os segredos contidos nas práticas educativas vivenciadas nas classes multisseriadas, que de um lado, deparam-se com os *impasses* perante os elementos que dão sustentação ao processo educacional como um todo e, de outro, enfrentam os *desafios* de romper com os mecanismos de padronização do sistema seriado e fazer acontecer um novo sentido de ensinar e aprender com as diferenças.

Palavras-chave: Prática Educativa – Escola Rural – Classe Multisseriada.

ABSTRACT

This study presents a systematization of the results of research on educational practice in a multigrade class. The intention of this work was to investigate the kind of practice that is being developed in the specific context of a classroom, surrounded by a rural school and how innovation in education are reflected in the actions of the teacher with his students. It is an ethnographic case study, qualitative approach that allowed the examination of reality, through examination of documentation, observation of the dynamics of class, semi-structured interviews, including recording video. The analysis of discourse and events built their main subjects : teacher and students were of great relevance in this study, and the relationships that occurred in the school, family and community. Because it is a qualitative research, it allowed some degree of flexibility, carrying out changes and adjustments during the fieldwork in order to achieve the intended goals. The theoretical references were important contributions to unravel the secrets contained in educational practices experienced in multigrade classes, which on the one hand, faced with the impasse before the elements that support the educational process as a whole and on the other face the challenges to break with the mechanisms of standardizing the procedures and make a new manner to teach and learn from differences.

Keyword : Educational Practice – Rural School – Multigrade Class.

RESUME

Cette étude présente d'une manière statistique les résultats de la recherche sur les pratiques éducatives au sein d'une classe à plusieurs niveaux. J'ai voulu, à travers ce travail étudier les pratiques qui se développent au sein d'une salle de classe en zone rurale et de quelle forme les innovations pédagogiques ont un impact sur l'action du professeur auprès des élèves. C'est une étude de cas ethnographique, basée sur le qualitatif, qui a permis l'examen de la réalité grâce à l'analyse documentaire, l'observation de la dynamique de la classe, des entretiens semi-dirigés avec dans certains cas l'utilisation d'enregistrements vidéo. L'analyse du discours des acteurs principaux que sont le professeur et les élèves ainsi que leurs actions ont eu une importance majeure, tout comme les relations qui se sont développées au sein de l'école, de la famille et du quartier. Étant donné qu'il s'agit d'une étude qualitative, j'ai pu être relativement flexible et intégrer des modifications et des changements durant le travail sur le terrain afin d'atteindre mes objectifs. La littérature sur ce sujet m'a permis de découvrir les mécanismes des pratiques éducatives utilisées dans les classes à plusieurs niveaux. D'un côté, ces pratiques se heurtent aux personnes qui défendent les processus éducationnels comme un tout. De l'autre, elles doivent rompre avec les mécanismes de standardisation du système éducatif des classes à plusieurs niveaux et ainsi créer une nouvelle manière d'enseigner et d'apprendre grâce à nos différences.

Mots clés : Pratiques éducatives – École en zone rurale - Classes à plusieurs niveaux

RESUMEN

Este estudio presenta la sistematización de los resultados de la investigación sobre la práctica pedagógica en una clase multigrado. Se pretendió, con este trabajo, investigar el tipo de práctica que se desarrolla en el contexto específico de un aula de clase, de una escuela de la zona rural y de que forma las innovaciones pedagógicas se reflejan en la acción del maestro junto a sus alumnos. Es un estudio de caso etnográfico, de abordaje cualitativo, que permitió el examen de la realidad concreta, mediante el análisis de documentación, la observación de las dinámicas del aula, entrevistas semiestructuradas incluso con grabación en vídeo. El análisis del discurso y de los eventos hechos por sus principales sujetos: maestro y alumnos asumieron gran relevancia en este estudio, así como las relaciones que ocurren en el ámbito de la escuela, de la familia y de la comunidad. Constituyéndose una investigación de naturaleza cualitativa, permitió cierto grado de flexibilidad, oportunizando alteraciones y ajustes en el decorrer del trabajo de campo de forma a alcanzar los objetivos pretendidos. Las referencias teóricas trajeron contribuciones para desvendar los secretos contenidos en las prácticas educativas vividas en aulas multigrado, que a un lado, se suministran con los *impases* frente a los elementos que dan sustentación al proceso educacional como un todo, enfrentan los desafíos de romper con los mecanismos de estandarización del sistema seriado y hacer acontecer un nuevo sentido de enseñar y aprender con las diferencias.

Palabras llave: Práctica Educativa. Escuela Rural. Clase Multigrado.

AGRADECIMENTOS

Agradecer nominalmente a todos que efetivamente contribuíram comigo para o êxito desta difícil tarefa seria meramente impossível, mas agradecer àqueles que compartilharam de forma mais efetiva das dificuldades e conquistas no decorrer do processo de construção deste estudo torna-se indispensável:

À Universidade da Madeira, que abriu perspectivas aos alunos brasileiros de aprimorarem seus estudos possibilitando-lhes o valioso benefício do crescimento intelectual, acolhendo-os de forma respeitosa e comprometida, cuja contribuição passa efetivamente pela busca da socialização e democratização do saber;

Aos professores e alunos das classes multisseriadas, onde o cotidiano da vida encontra-se submetido a grandes dificuldades, mas, mesmo assim, não param de sonhar com uma educação digna e carregam consigo a esperança de que a escola ainda é a grande possibilidade de mudança desta nossa sociedade tão desigual;

A todos os professores do Mestrado em Educação pelos ensinamentos, em especial, a Carlos Fino e Jesus Maria, que suportaram com seriedade, ponderação e tolerância a difícil tarefa de conduzir o curso, criando circunstâncias propícias para que pudéssemos alcançar o nosso ideal e por acreditarem e defenderem um projeto audacioso, semeando oportunidades de interação da realidade educacional entre países;

Ao professor Mateus Neto, pela confiança, orientação e paciência nos momentos de dificuldade, especialmente, por saber esperar;

À minha família que sempre esteve ao meu lado, especialmente, a minha filha Inês que soube compreender o significado deste trabalho para minha realização pessoal e profissional, me inspirando sempre confiança e criando circunstâncias propícias para que eu pudesse concluir efetivamente este estudo.

A debilidade da prática educativa é profundamente limitada. Profundamente limitada. Quanto mais a gente reconhece o limite a que se submete a prática educativa, tanto mais a prática educativa fica forte. Então, se a educação não faz tudo, a educação faz alguma coisa. E é exatamente esta alguma coisa que cabe ao educador político descobrir. E essa alguma coisa está na dependência direta da conjuntura histórica e social que a gente vive num determinado momento.

Paulo Freire

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Número médio de anos de estudos da população de 15 anos ou mais – Brasil e grandes regiões – 2001.

Tabela 2 – Demonstrativo da Matrícula – Unidade Escolar Antoninho Baldez – 2008.

Tabela 3 – Dados de Desempenho da Unidade Escolar Antoninho Baldez –2006 - 2008.

LISTA DE ILUSTRAÇÃO

Foto 1 – Unidade Escolar Antoninho Baldez

Foto 2 – Panorama da sala-de-aula

Foto 3 – Acesso à Unidade Escolar Antoninho Baldez

Foto 4 – Estantes expondo livros para pesquisa dos alunos

Foto 5 - Alunos lendo e contando histórias

Foto 6 – Alunos realizando atividades em grupo

Foto 7 – Demonstração de afetividade da aluna com a professora

Foto 8 – Livros produzidos pelos alunos

Foto 9 – Croqui da comunidade feito pelos alunos

Foto 10 – Alunos com diferentes níveis de aprendizagem

Foto 11 – Atividade de canto

Foto 12 – Atividades de reforço

LISTA DE SIGLAS

ALUMAR	- Consórcio de Alumínio do Maranhão
FUNDESCOLA	- Fundo de Fortalecimento da Escola
IBGE	- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MDA	- Ministério do Desenvolvimento Agrário
MDS	- Ministério do Desenvolvimento Social
MEC	- Ministério da Educação
MOBRAL	- Movimento Brasileiro de Alfabetização
PAA	- Programa de Aquisição de Alimentos
PCN	- Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	- Plano de Desenvolvimento da Educação
PDE	- Plano de Desenvolvimento da Escola
PDDE	- Programa Dinheiro Direto na Escola
PNAD	- Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
PNE	- Plano Nacional de Educação
PRONAF	- Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar
SECAD	- Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEMED	- Secretaria Municipal de Educação de São Luís.
ZDP	- Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	1
2 SITUANDO A EDUCAÇÃO ESCOLAR NO CONTEXTO DAS ABORDAGENS REPRODUTIVISTA E TRANSFORMADORA.....	7
2.1 A ESCOLA ENQUANTO REPRODUTORA DAS DESIGUALDADES SOCIAIS	16
2.2 A ESCOLA NUMA PERSPECTIVA DE CONSTRUÇÃO SOCIAL TRANSFORMADORA.....	26
3 A EDUCAÇÃO RURAL/CAMPO NO BRASIL: em busca de uma nova referência.....	33
3.1 PRINCÍPIOS NORTEADORES DA EDUCAÇÃO RURAL NO BRASIL.....	42
3.2 A ESCOLA RURAL NA LUTA CONTRA O INSUCESSO ESCOLAR.....	45
3.3 A ESCOLA RURAL E O DILEMA DAS CLASSES MULTISSERIADAS	53
3.3.1 Heterogeneidade: uma característica marcante das classes multisseriadas.....	59
4 O PERCURSO METODOLÓGICO	66
4.1 PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS.....	66
4.2 <i>LOCUS</i> DA PESQUISA.....	72
4.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	73
4.4 INSTRUMENTOS PARA A COLETA DE DADOS.....	74
4.5 ANÁLISE DOS DADOS.....	75
5 A PRÁTICA EDUCATIVA NAS CLASSES MULTISSERIADAS: impasses e desafios.....	78
5.1 CONCEITOS BÁSICOS.....	78
5.1.1 Prática educativa.....	78
5.1.2 Inovação pedagógica.....	81
5.1.3 Classe multisseriada.....	86
5.2 CARACTERIZANDO A ESCOLA EM ESTUDO: Unidade Escolar Antoninho Baldez.....	88
5.2.1 O Estado do Maranhão.....	88
5.2.2 O Município de São Luís.....	89
5.2.3 O Povoado Igarauá.....	90
5.2.4 A Unidade Escolar Antoninho Baldez: indicativos para a compreensão da realidade.....	91
5.2.4.1 Condições de infraestrutura e de funcionamento da escola.....	93
5.2.4.2 Documentos norteadores da prática escolar.....	100

5.2.4.2.1 <i>Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE</i>	100
5.2.4.2.2 <i>Proposta curricular</i>	103
5.2.4.2.3 <i>Instrumentos de controle de desempenho da escola e do aluno</i>	106
5.2.4.3 <i>Processo decisório</i>	109
5.2.4.4 <i>Relações com a comunidade</i>	112
5.2.5 A prática pedagógica na dinâmica da classe multisseriada: categorias específicas de análise	115
5.2.5.1 <i>Formação do professor</i>	118
5.2.5.2 <i>Organização da classe</i>	121
5.2.5.3 <i>Clima emocional</i>	124
5.2.5.4 <i>Dinamização do currículo</i>	127
5.2.5.5 <i>Construção coletiva</i>	137
5.2.5.6 <i>Avaliação/Promoção</i>	144
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	150
REFERÊNCIAS.....	156
ANEXOS.....	165

1 INTRODUÇÃO

O estudo aqui apresentado tem como foco o local onde a prática educativa ocorre - o espaço escolar e, mais especificamente, a sala-de-aula. Dessa forma, buscou-se desvendar o papel exercido por uma escola, inserida numa pequena comunidade rural, mediante a prática educativa desenvolvida por uma professora e 17 (dezesete) alunos numa classe multisseriada. Trata-se de uma escola rural no município de São Luís. A pesquisa envolveu os seus principais atores: os alunos, sujeitos concretos da ação pedagógica; a professora, agente responsável pelo processo ensino-aprendizagem em uma classe constituída por grupos heterogêneos; e a diretora, responsável pela organização e dinamização do processo decisório no âmbito da escola.

Torna-se oportuno registrar que o interesse pela temática das classes multisseriadas surgiu a partir da minha experiência profissional como coordenadora de um programa de formação de professores para as séries iniciais do Ensino Fundamental da rede pública. Nessa oportunidade pude constatar o nível de participação, motivação e compromisso dos professores com atuação na zona rural, notadamente daqueles que atuavam com classes multisseriadas. Daí a iniciativa de chegar junto à Secretaria Municipal de Educação de São Luís (SEMED), para conhecer um pouco mais do trabalho que vem sendo desenvolvido por essas escolas. Lá, encontrei uma supervisora que, dentre outras informações, mostrou um mapa situando as escolas que possuem experiências com classes multisseriadas. Dentre as cinco escolas da rede municipal que trabalham com essa estratégia, elegeu-se a classe de uma professora que é considerada “comprometida e atuante”, tanto pela SEMED, através do acompanhamento da supervisão escolar, quanto pela própria direção da Escola, cujos resultados da sua prática são considerados satisfatórios.

Para analisar essa experiência, na prática, foi realizado um estudo de natureza qualitativa, o que possibilitou descrições detalhadas das situações ali vividas. Optou-se pelo estudo de caso etnográfico na tentativa de obter dados relativos à prática concreta da sala-de-aula, envolvendo a professora e seus alunos. A coleta de dados ocorreu mediante consulta à documentação direta, observações e entrevistas semiestruturadas. A análise dos dados ocorreu de maneira coerente ao método proposto, a partir de categorias classificadas como relevantes para esta pesquisa.

É importante ressaltar que a preocupação central para este estudo foi o desvendar do ponto de vista do próprio professor e de seus alunos, e como acontece a construção dessa

experiência no contexto do processo educativo com alunos de diferentes idades e séries numa mesma turma. Pois, segundo Sacristán (1999, p. 82): “O facto de as práticas pedagógicas terem implicações noutros contextos torna essa análise ainda mais necessária e obriga a ampliar o leque de conhecimentos necessários para estudar a *práxis* educativa”. Além disso, pensar também de que forma essa experiência poderá contribuir para orientar outras práticas, no sentido de promover melhoria da educação, notadamente, no meio rural onde se localiza a grande maioria das classes multisseriadas.

Aliaram-se a isso os estudos e reflexões no decorrer dos Seminários de Acesso ao Mestrado em Educação na área de Inovação Pedagógica da Universidade da Madeira e temas complementares na perspectiva de uma maior reflexão sobre o objeto de estudo e das relações que se estabelecem no contexto escolar.

Outro fator determinante para a concretização desta pesquisa refere-se aos estudos das diferentes concepções de educação, de modo particular a teoria sócio-cultural no processo de construção do conhecimento, a partir de uma ação interativa, ou seja: a concepção de que o outro é um elemento importante na construção do conhecimento do sujeito. Nessa perspectiva, a cooperação passa a ser um princípio importante no processo de aprendizagem dos alunos, sendo o professor um mediador desse processo, cabendo a este fazer as intervenções pedagógicas necessárias para que os alunos avancem na construção dos saberes.

Desse modo, a presente dissertação parte do pressuposto de que toda prática educativa implica, necessariamente, uma intencionalidade, uma vez que se trata de uma ação política. Entende-se também, que a prática educativa consubstancia-se no trabalho coletivo, sistemático e organizado, num permanente processo de interações de seus agentes, ou seja, entre professor-aluno, aluno-aluno, professor-aluno-família, implicando na construção condicionada pelos contextos de uso e aquisição de saberes. No entendimento de Sacristán (1999, p. 68):

A prática educativa remete, frequentemente, para o processo ensino-aprendizagem e a própria investigação reporta-se, sobretudo, à acção didáctica. Mas a actividade dos professores não se circunscribe a esta prática pedagógica visível, sendo necessário sondar outras dimensões menos evidentes. [...] Aquilo a que vulgarmente chamamos educativo não esgota as práticas relacionadas com a educação, porque remete para outros âmbitos de acção, que incidem sobre a realidade escolar imediata.

Para melhor compreensão do problema, algumas reflexões foram necessárias no sentido de orientar a construção deste estudo. Nesse sentido, consideraram-se de suma

importância as contribuições de autores de diferentes correntes de pensamento: Bourdieu e Passeron (1975), Althusser (1985), Saviani (2000), Snyders (2005), Arroyo (2004), Santos (2003), Freire (2005) e outros, uma vez que tais reflexões contribuíram, significativamente, para uma consciência mais crítica em relação à educação escolar e todo aparato institucional que a envolve. Destarte, apreendeu-se que qualquer abordagem sobre a escola é necessário situá-la no seu contexto e na sua realidade. Nesse sentido, o presente estudo transcorreu a partir da seguinte lógica:

O item dois situa a educação escolar no contexto das abordagens reprodutivista e transformadora, cujos fundamentos orientaram, sobremaneira, toda esta pesquisa. A explicitação dessas ideias impõe grande relevância no contexto deste estudo, já que possibilita elementos que nos remetem à compreensão de que a educação escolar faz parte de um arcabouço maior. E, nesse sentido, a necessidade de aprofundamento sobre a função exercida pela escola e, nesta, a sala-de-aula, trazendo mais clareza sobre os fenômenos e os fatos inseridos no âmbito deste estudo.

A escola sob o ponto de vista dos interesses da classe dominante encaminha para as reflexões com base nos estudos de diversos autores, notadamente, em Bourdieu (2005) sob a afirmação de que a escola assume a função de reprodutora das desigualdades sociais, admitindo essas desigualdades como naturais, de forma que causa a expulsão das crianças das classes menos favorecidas. Com Passeron, Bourdieu contribui para análise da Educação sob a perspectiva crítica do sistema de ensino enquanto violência simbólica. Segundo esses autores (1975, p. 20), “[...] toda ação pedagógica é objetivamente uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário, de um arbítrio cultural”.

Louis Althusser trabalha com a teoria da escola enquanto aparelho ideológico de Estado. Para este autor (1985, p. 68), os Aparelhos Ideológicos de Estado: a igreja, a família, a escola, os sindicatos, os partidos políticos e outros, são “as realidades que se apresentam ao observador imediato sob a forma de instituições distintas e especializadas”. Reforçando essa linha de pensamento, contou-se com Saviani (2000, p. 23), sob a argumentação de que a escola se “constitui o instrumento mais acabado de reprodução das relações de produção de tipo capitalista”, pois ao trabalhar com crianças de diferentes classes sociais, transmite-lhes saberes carregados da ideologia dominante.

Baudelot e Establet (apud SAVIANI, 2000) trouxeram ao debate a teoria da escola dualista. Para esses autores a escola se apresenta sob a forma de duas redes distintas, uma que representa a burguesia; e outra, o proletariado. Assim, a escola funciona para

inculcar a visão de que os filhos da classe proletariada devem ser preparados para atuar na força de trabalho, enquanto os filhos da classe burguesa devem ser qualificados para o trabalho intelectual.

O estudo dessas teorias robusteceu, significativamente, a compreensão do papel de legitimação que cumpre ao sistema escolar, impondo às classes menos favorecidas economicamente o reconhecimento do saber das classes mais favorecidas. Reconhece-se que tais estudos impuseram um novo olhar à pesquisa, notadamente, ao trabalho de campo. Destarte possibilitou-nos perceber as sutilezas contidas tanto nas políticas públicas que regem a educação, quanto nas práticas desenvolvidas pelos seus agentes no seio da escola.

A análise da escola sob a ótica das teorias da transformação social respaldou-se nos estudos de Snyders (2005), Arroyo (2004), Santos (2003), Vygotsky (2005) e, especialmente, Freire (1994 e 2005). Esses autores admitem que, embora a escola seja uma instituição de caráter conservador, reprodutora da ideologia dominante, no seu interior, sempre haverá forças contrárias atuando para mudar essa condição de submissão, fazendo valer, contudo, ideias progressistas que clamam por mudanças e transformações. É nesse contexto que Paulo Freire (1994) e muitos dos seus seguidores acreditam na escola, como lugar do conhecimento. Um dos pontos centrais do pensamento de Paulo Freire é de que a educação deve ser trabalhada na perspectiva de estabelecerem-se relações dialéticas entre a experiência de vida do educando e o currículo escolar. No contexto dessas concepções o professor tem a função de mediador entre o conhecimento e a prática social do aluno. Já os estudos desenvolvidos por Vygotsky (2005) auxiliaram a compreensão de como ocorre o processo de aprendizagem e, especialmente, na conexão da aprendizagem ao desenvolvimento. O autor concebe o indivíduo como um ser ativo; portanto, concebe o processo de internalização do conhecimento como um processo pelo qual cada indivíduo, se apropria do social, particularmente.

O item três traz uma abordagem sobre a trajetória da educação rural, inicialmente com base nos estudos de Carmo (2007), tratando das transformações econômicas em função da Revolução Industrial, especialmente, quanto ao Brasil, cujas consequências impuseram uma concepção equivocada e preconceituosa do urbano sobre o rural. Outras reflexões, também, foram bastante significativas, trazidas por parte de Arroyo (2002), Freire (1994) e outros, cujos estudos demonstram a grande preocupação com o homem rural e que são enfáticos na conclamação pelos direitos de igualdade e respeito à diversidade das populações do campo. Alia-se a isso uma leitura crítica da legislação brasileira, mais especificamente, a

educacional, que ao longo dos anos vem conseguindo alguns avanços, sobretudo, por força dos movimentos sociais.

Esse item contempla, ainda, abordagem sobre a questão da luta da escola rural contra o insucesso escolar, problema bastante evidente nas estatísticas nacionais e nos discursos dos educadores brasileiros. Procura-se compreender essa problemática a partir de uma concepção mais ampla da educação, ou seja: dos aspectos estruturais do sistema escolar e não somente atribuir às suas causas a fatores psicológicos e culturais do aluno. Além disso, chama a atenção para o dilema vivido pelas escolas rurais que adotam classes multisseriadas, onde são depositadas muitas críticas, até mesmo por parte do governo federal. Aparecem propostas de extinção, transparecendo não se dar conta da diversidade que existe num país de tamanha dimensão e repleto de especificidades. Ao lado disso, analisa-se a questão da heterogeneidade, considerada como característica marcante das classes multisseriadas, que se coloca, atualmente, como um aspecto desafiador para o professor.

O quarto item delinea o percurso metodológico da pesquisa, a partir dos pressupostos teórico-metodológicos que a fundamentam. Ao mesmo tempo, esclarece a definição do enfoque teórico pela perspectiva dialética de análise, que se faz coerente com a opção pelo estudo de caso de abordagem etnográfica. Diferentes autores foram consultados para dar maior sustentação a estes estudos: A exemplo de Boumard (1999), Lapassade (2005), Fino (2006), Mattos (2004) e outros, cujas contribuições foram de suma importância para a compreensão da pesquisa etnográfica, incluindo-se orientações sobre o *locus* da pesquisa, seleção e compreensão do papel dos participantes, inclusive o pesquisador e instrumentos para coleta dos dados. Para apreender melhor a realidade investigada, contém uma breve abordagem sobre o Estado, município, povoado e, finalmente, a caracterização da escola onde se insere a classe pesquisada.

A prática educativa nas classes multisseriadas nas perspectivas de impasses e desafios, apresentada no item cinco, suscita a importância da apreensão, por parte do pesquisador, dos conceitos básicos utilizados na pesquisa como forma de facilitar a sua interlocução com os outros participantes. Nessa direção, foram necessárias as contribuições de vários autores para explicitação de cada elemento: prática educativa, inovação pedagógica e classe multisseriada. Dessa forma, as leituras de Sacristán (1999), Zabala (1998), Freire (1996), Vygotsky (1984), Correia (1991), Farias (2006), Vilar (1993), Fino (2006), Arroyo (2002) concorreram, fundamentalmente, para ajudar no entendimento desses conceitos, e, a partir daí identificar como a inovação pedagógica pode ocorrer, efetivamente, no contexto da

prática educativa numa classe multisseriada. Além disso, apresenta as categorias específicas de análise investigadas durante o percurso metodológico da pesquisa, explicitando os fenômenos e os fatos colhidos em cada categoria: formação do professor, organização da classe, clima emocional, dinamização do currículo, construção coletiva, e avaliação/promoção.

Por fim, este estudo manifesta os resultados de inquietações sobre o trabalho desenvolvido numa classe multisseriada, na perspectiva de poder contribuir para o aprimoramento da prática educativa no âmbito das escolas rurais, sem perder de vista os impasses e desafios para a construção de uma sociedade menos desigual. Assim, é possível dizer que a prática educativa se traduz no cotidiano das relações vivenciadas na classe, não como uma simples prática, mas, como uma maneira diferente de conceber a ação pedagógica: responsável, reflexiva e inovadora.

2 SITUANDO A EDUCAÇÃO ESCOLAR NO CONTEXTO DAS ABORDAGENS REPRODUTIVISTA E TRANSFORMADORA

Um dos problemas fundamentais que temos que encarar é o da forma através da qual os sistemas de dominação e exploração persistem e se reproduzem sem que isto seja conscientemente reconhecido pelas pessoas envolvidas.

Michael Apple, 2002

Abordar a questão da educação escolar implica, *a priori*, compreender a importância que esta exerce bem como todo aparato que a envolve, a fim de conhecer as relações que se dão na sociedade e as determinações da escola no contexto dessa sociedade.

Nesse sentido, torna-se importante discorrer sobre o resgate histórico, com foco no entendimento de que as transformações foram ocorrendo com a evolução do ser humano. Dentre essas inúmeras transformações destaca-se o campo do trabalho e a relação do homem nesse processo, que passou a desenvolver as suas ideias, suas crenças, seus valores, numa ação constante de reflexão e representação do seu meio. Assim, o homem, além de transformar a natureza, transforma a si mesmo, adaptando-se a sua existência histórico-social.

Nas sociedades primitivas, a forma de organização comunitária de vida tem origem na necessidade de resolver problemas comuns. Dessa maneira, as vivências foram sendo transmitidas as novas gerações, possibilitando a acumulação do conhecimento humano, significando dizer que as experiências dos mais velhos foram sendo repassadas aos mais jovens, ou seja, a transmissão das crenças, valores, técnicas e hábitos de um determinado grupo foram sendo transmitidas aos seus semelhantes.

Segundo Ponce (2007, p.18-19) “[...] na comunidade primitiva a educação não era confiada a alguém em especial, e sim a vigilância difusa do ambiente. A criança aos poucos ia se amoldando aos padrões do grupo ao qual pertencia”. Nessa direção, o autor ainda acrescenta:

Nas comunidades primitivas, o ensino era pra a vida e por meio da vida; para aprender manejar o arco, a criança caçava; para aprender guiar um barco, navegava. As crianças se educavam tomando parte nas funções da coletividade. E, porque tomavam parte nas funções sociais, elas se mantinham, não obstante as diferenças naturais, no mesmo nível que os alunos.

Nesse contexto, surge, então, a *educação* como um ato espontâneo de ensinar e aprender - ato este, voltado para as necessidades de cada grupo social, sem necessariamente, prescindir de professores ou de escolas, ou seja: a educação se processa de maneira informal.

Segundo Ponce (2007, p.22) a educação era espontânea¹ na medida em que não existia nenhuma instituição destinada à inculcação. Assim, explica o autor:

Este conceito de educação, como uma função espontânea da sociedade, mediante a qual as novas gerações se assemelham às mais velhas, era adequado para a comunidade primitiva, mas deixou de sê-lo à medida que esta foi lentamente se transformando numa sociedade dividida em classes.

No Brasil, por exemplo, em muitas comunidades, notadamente nas indígenas, o trabalho se caracteriza como um processo de aprender conjuntamente, constituindo-se num mecanismo de troca de experiências entre os seus integrantes. Dessa forma, o trabalho exerce função importante na vida comunitária, propiciando condições para uma organização social de base mais igualitária. Para essas sociedades, educar significa ensinar e aprender pela experiência concreta do cotidiano, pelas próprias práticas coletivas, as quais acabam por se tornarem, também, educativas.

Brandão defende a concepção de que a educação se constitui numa dimensão importante no processo de desenvolvimento do homem. Daí que, segundo este autor (2007, p.19), a educação surgiu a partir de uma sociedade indígena, e a este respeito afirma o seguinte:

As meninas aprendem com as companheiras de idade, com as mães, as avós, as irmãs mais velhas, os velhos sábios da tribo, com esta, ou aquela especialista em algum tipo de magia ou artesanato. Os meninos aprendem entre jogos e brincadeiras de seus grupos de idade, aprendem com os pais, os irmãos-da-mãe, os avós, os guerreiros, com algum xamã (mago, feiticeiro), com os velhos em volta das fogueiras. Todos os agentes desta educação de aldeia criam de parte a parte situações que, direta ou indiretamente, forçam iniciativas de aprendizagem e treinamento. Elas existem misturadas com a vida em momentos de trabalho, de lazer, de camaradagem ou de amor. Quase sempre não são impostas e não raro que sejam os aprendizes os que tomam a seu cargo procurar pessoas e situações de troca que lhes possam trazer algum aprendizado.

De acordo com esse pensamento, ela se constitui em um processo de interação que se dá a partir do desenvolvimento da consciência oriunda das experiências sociais coletivas. Assim sendo, é importante ter presente que essas formas elementares de socialização do conhecimento não dizem respeito apenas às comunidades indígenas ou aos povos antigos: elas estão presentes, também, nas sociedades modernas, pois, mesmo existindo uma educação

¹ Para o autor, educação espontânea é aquela que brota da convivência humana.

escolarizada, as relações educativas informais continuam ocorrendo na família, na igreja, no trabalho, e na vida social como um todo.

Naturalmente, que, sendo o homem um ser sócio-histórico, suas visões, concepções e formas de comportamento são produtos do seu espaço e de suas vivências. A partir de tal aspecto, é importante o entendimento de que tanto a educação informal quanto a formal, por se constituir a base da socialização humana, sofrem e exercem influências de todas as formas de organização.

Ponce esclarece que, enquanto na sociedade primitiva a colaboração entre os homens se pautava na propriedade coletiva, na sociedade dividida em classes, a propriedade passa a ser privada. E acrescenta, ainda (2007, p. 26):

[...] com desaparecimento dos interesses comuns a todos os membros *iguais* de um grupo e a sua substituição por interesses *distintos*, pouco a pouco *antagônicos*, o processo educativo, que até então era único, sofreu uma partição: a desigualdade econômica entre os ‘organizadores’ – cada vez mais exploradores – e os ‘executores’ – cada vez mais explorados - *trouxe, necessariamente, a desigualdade das educações respectivas.*

Conforme o referido autor, nas sociedades primitivas, a forma de organização comunitária de vida tem origem na necessidade de resolver problemas comuns, fundados na estabilidade humana. Os fatores de ordem econômica modificaram a estrutura social, exigindo dos setores públicos e privados o surgimento de organizações mais complexas.

Assim sendo, a educação que era desenvolvida no seio das próprias famílias, com o avançar dos tempos, passou a adquirir característica social e começa a utilizar espaços mais coletivos – *a escola*. A educação tornou-se, assim, institucionalizada e, enquanto componente social se constitui num mecanismo importante para a difusão e socialização dos conhecimentos cientificamente produzidos pela humanidade.

Para Brandão (2007, p. 24 e 38), “a educação aparece sempre onde há relações entre pessoas e intenções de ensinar e aprender”. Nessa lógica o autor confirma que, em vários momentos da história mundial, tipos diversos de sociedade criaram diferentes caminhos para lidar com o saber. Daí assegurar que “a educação aparece sempre que surgem formas sociais de condução e controle da aventura de ensinar-e-aprender”. E continua, afirmando: “todo o saber que se transfere pela educação circula através de trocas interpessoais, de relações físicas e simbolicamente afetivas entre pessoas”.

Outra importante afirmação é a de Alencar. Segundo ele, a educação surgiu com o ser humano, sendo de fundamental importância recuperar a visão do processo histórico,

pensar nessa construção social ao longo do tempo. Nessa direção, o autor dá a seguinte contribuição (2001, p. 47):

Educação existe desde que o ser humano surgiu na face da Terra. Revelar ao outro a produção e conservação do fogo, fundamental para a sobrevivência da espécie, era educação. Ensinar o manejo de um porrete para controlar uma mina d'água, expulsando outros grupos do acesso a esse bem comum, e inaugurando a apropriação privada, também era educação. Dominadora e classista, mas educação. Por isso educação é cultura e ideologia, e pode servir para aproximar e afastar pessoas e classes sociais.

Porém, Carmo diz que o processo de desenvolvimento científico e tecnológico que despontou a partir do século XVII, contribuiu para a grande mudança na sociedade, tendo maior impulso com a Revolução Industrial². Assim, a tecnologia da industrialização fez surgir um novo tipo de sociedade capitalista, que rompe com a noção de comunidade, exigindo maior produção, competitividade e aplicação sistemática do conhecimento técnico, na solução de problemas práticos. (CARMO, 2007, p. 27).

De acordo com os estudos do referido autor, a ciência e a técnica deram espaço ao espírito inventivo, deixando de lado os dogmas religiosos, ou seja, o poder da razão iluminista passou a preencher o espaço dos milagres e da magia. A igreja pouco a pouco foi perdendo o poder de instituição controladora e o Estado passou a assumir o lugar de centralizador das atividades administrativas.

Foi, então, a partir do século XIX que o sistema de produção fabril ganhou força e os trabalhadores perderam a sua independência. Segundo Carmo (2007, p. 32): “para sobreviver, o operário é obrigado a vender não mais o *produto* do seu trabalho, mas sua *força* de trabalho”. Isso significa dizer que a força-de-trabalho se desvalorizou em função da substituição da habilidade manual pelo ritmo das máquinas.

Contudo, no início do século XX, conforme os estudos de Ghiraldelli Junior (2006), o modelo agro-exportador que se implantava no Brasil, após a Primeira Guerra Mundial (1914–1917) sofreu um profundo processo de industrialização e urbanização, fazendo emergir uma nova classe social – a *burguesia industrial*. Tal processo também contribuiu para a expansão da classe trabalhadora, em decorrência das pessoas que abandonaram o campo na perspectiva de trabalhar nos centros urbanos, basicamente nas indústrias. Além das pessoas advindas do campo, vieram também os imigrantes europeus

² A Revolução Industrial ocorreu na segunda metade do século XVIII, na Inglaterra. Nela ocorreu a transição do sistema doméstico de trabalho à maquinofatura. Cf: Carmo: Sociologia e sociedade pós-industrial, 2007, p. 30.

para reforçar a mão-de-obra das indústrias e, com isso, aumentaram os problemas de ordem social, ou seja, com a industrialização, aumenta o contraste entre ricos e pobres.

Segundo esse autor, as classes dominantes do Brasil pouco se preocuparam com a situação da classe trabalhadora e muito menos com as populações que viviam no campo. A agricultura camponesa foi sempre interpretada como um modo de produção sem muito valor, numa visão de atraso e de mão-de-obra inferiorizada.

Todavia, durante a década de 30, o Brasil continuou industrializando-se e urbanizando-se. Tal fato fez emergir, também, maiores aspirações por educação e escolas. Como afirma Ghiraldelli (2006, p. 39) “uma boa parte de nosso povo começou a sonhar com algo bastante simples: ver se seus filhos poderiam uma vez fora da zona rural, escapar do serviço físico bruto”.

Os estudos de Ghiraldelli (2006) indicam ainda, que o período compreendido entre 1930 e 1937 foi uma época de efervescência das ideologias democráticas, determinante para acometer a aristocratização do ensino brasileiro que, até então, não tinha a estrutura de um sistema nacional. A Revolução de 30 foi o marco referencial para entrada do Brasil no mundo capitalista de produção. A acumulação de capital permitiu com que o Brasil pudesse investir no mercado interno e na produção industrial. A nova realidade brasileira passou a exigir uma mão-de-obra especializada e para tanto era preciso investir em educação.

Seus estudos registram, ainda, que esse período foi marcado por pressões e movimentos, como o que ocorreu em 1932, quando um grupo de educadores lançou à Nação o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova³, redigido por Fernando de Azevedo e assinado por um grupo de conceituados educadores que defendia a educação como direito de todos e dever do Estado. No entanto, a promessa de escola para todos foi um engodo. A maioria da população infantil não teve acesso ao ensino, principalmente as crianças da zona rural. Ao lado disso, a ampliação da oferta não se fez acompanhar da atenção devida, o que fez suscitar grandes insatisfações, manifestadas, notadamente, por intelectuais e educadores cujos debates clamavam pela necessidade de reformas do sistema escolar, tendo em vista que o atendimento se mantinha insatisfatório tanto em termos de oferta quanto do aspecto epistemológico.

De acordo com Chagas, o que ocorreu nesse período foi uma explosão quantitativa na educação brasileira, enquanto que a expectativa de uma proposta qualitativa

³ Movimento que defendia a Educação como direito de todos e dever do Estado. Lança a ideia do ensino renovado e democrático; a escolarização passa a ser vista como condição indispensável para garantia da igualdade de direitos e oportunidades, tendo como referência o problema da redução do analfabetismo, o exercício democrático, a reestruturação do poder e a expansão de uma nova economia social (Chiraldelli Junior, 2006, p. 226).

foi vencida por falta de uma visão mais clara das grandes metas estabelecidas. (CHAGAS, 1984, p. 41).

Alia-se, a isso, a negação do acesso aos avanços tecnológicos e a garantia dos direitos à educação. Problemas como analfabetismo, falta de escolas, classes heterogêneas, repetência, abandono, distorção série-idade, carência de material didático, professores leigos e outros, os quais perduram até hoje, notadamente nas comunidades rurais, são reflexos de uma herança histórica, fruto de país colonizado.

Nesse particular, cumpre situar a educação rural. Esta, por motivos de natureza sócio-cultural, sempre foi relegada a uma educação de categoria inferior, calcada em políticas de interesse da oligarquia agrária, com fortes tendências ideológicas, limitando-se sempre ao ensino das primeiras letras. Os conteúdos repassados aos alunos das escolas rurais são carregados de preconceitos, sempre na tentativa de reproduzir a cultura urbana no rural, num total desprezo aos valores do campo. É como se as populações que vivem nas cidades pudessem viver sem a força do trabalho do homem do campo.

Ainda de acordo com Chagas (1984), já no final da década de 50 e início de 60, a situação educacional brasileira foi terrível, em consequência da instabilidade política. Por outro lado, o movimento histórico dos idealistas trouxe um novo contexto com perspectivas propícias no sentido de viabilizar a democracia. Educadores mais realistas, motivados pelas idéias progressistas do escalonovismo⁴, se colocaram a serviço de uma consciência educacional em busca de grandes mudanças (CHAGAS, 1984, p. 41).

É importante lembrar que a educação escolar brasileira floresceu sob o entusiasmo da Escola Nova. Tinha como enfoque central romper com o ensino tradicional e difundir o discurso da renovação, ou seja, a participação ativa do aprendiz. Não obstante, o teor extremamente político da Escola Nova, balizada na concepção de uma educação voltada para a democracia teve como foco uma escola centrada na psicologia infantil e nos métodos de ensino.

Esse movimento renovador do ensino, aqui no Brasil, aos poucos, foi-se incorporando ao pensamento de vários educadores. Exemplo disso pode-se citar as ideias de Paulo Freire que entraram em sintonia com as de Celestin Freinet (1896–1966). Vale ressaltar que, conforme afirma Ghiraldelli, o pensamento desses dois autores foram bastante propagados, sendo que os de Freire foram mais difundidos nos grupos ligados às práticas da

⁴ Movimento pedagógico surgido no final do século XIX, alicerçado nas teorias do filósofo John Dewey e do sociólogo Emile Durkheim (1858 – 1917), cf. Ghiraldelli Jr., Paulo. *História da Educação Brasileira*. São Paulo: Cortez, 2006, p. 137.

educação de jovens e adultos e da educação popular, enquanto que Freinet ganhou mais espaço entre os educadores de escolas para meninos e meninas em idade da pré-escola. (GHIRALDELLI, 2006, p. 137-138).

Nas décadas de 1960/70 reapareceram as ideias de Durkheim e Dewey. A análise sociológica de Durkheim salienta as relações entre a construção do conhecimento e os fatos sociais, resultando na teoria da “reprodução social” que influenciou significativamente muitos estudiosos da educação. Entre estes, ressaltam-se Louis Althusser (1985), Christian Baudelot e Roger Establet (apud SAVIANI, 2000), Pierre Bourdieu e Jean Claude Passeron (1975), Georges Snyders (2005), Ivan Illich (1982), Paulo, Freire (2001, 2005), Miguel Arroyo (2004) e outros.

Para Durkheim a educação escolar exercia função de inculcar no indivíduo, comportamentos morais requeridos pela sociedade. Nesse sentido, Durkheim (1978 apud WERNECK, 1982, p. 78) nos diz que:

A educação é a ação exercida pelas gerações adultas sobre as gerações que não se encontraram ainda preparadas para a vida social; tem por objetivo suscitar e desenvolver na criança certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política no seu conjunto e pelo meio especial a que a criança, particularmente, se destina.

Na visão do autor, mesmo numa sociedade complexa, a finalidade da educação deve estar voltada para orientar as crianças para a criação de disposições gerais da personalidade e não somente para adestrá-las a um conjunto de atitudes e habilidades. Foi então, a partir das concepções de Durkheim (1978) que os estudos sobre a educação escolar foram sendo ampliados, e no âmbito dessas ideias, encontram-se presentes reflexões sobre a relação educação e sociedade, na perspectiva de buscar explicações para a importância da função da escola no contexto da sociedade capitalista e o papel do Estado na institucionalização do sistema educacional.

Já John Dewey (1959 apud GHIRALDELLI, 2006, p. 151), concebia a verdadeira educação como:

[...] crescimento em favor da diversidade e, sendo assim, só podia existir na democracia, dado que a democracia era entendida por ele por uma experiência histórica capaz de fazer proliferar pessoas e comportamentos os mais variados.[...] A educação, por sua vez, geradora de comportamentos, pessoas, situações variadas e ricas, não poderia ser senão o campo mais fértil para uma investigação empírica para responder a perguntas do tipo ‘como se processa o conhecimento?’ e ‘como são gerados os valores?’ Em vez de *fundamentar* a educação, a filosofia ou a filosofia da educação evoluiria a partir da educação.

Segundo Ghiraldelli (2006), para Durkheim, filosofia e educação eram concebidas separadamente, enquanto que Dewey as unia de modo a quase difundi-las.

As contribuições de todos esses autores são significativas para que se possa compreender melhor a trajetória da escola nos últimos tempos. A despeito disso, Alencar (2001, p. 47) faz a seguinte observação:

Recuperar a visão do processo histórico que nos constitui é gesto de rebeldia salutar contra o imediatismo e a absolutização do presente que o sistema capitalista nos impinge. Sem esta perspectiva, o trabalho educacional será irremediavelmente reprodutivista e mediocremente acrítico. Afinal, um dos atributos do ser humano é pensar-se ao longo do tempo, e como construção social em perene transformação.

Considera-se que essas noções são de suma importância, uma vez que o campo da educação se constitui um espaço de disputa e confronto decorrentes de diferentes visões de mundo. E, como afirma Alencar, “[...] quem está desinformado é mais fácil de ser explorado”. (ALENCAR, 2001, p. 61).

Assim sendo, importa resgatar que, na década de 60, surge a perspectiva de análise da escola como reprodutora da sociedade vigente e como inculcadora da ideologia dominante⁵. A ideia é analisar o papel da escola em nossa sociedade, tendo em vista que a condição dos alunos sofre grande influência, posto que o privilégio econômico está diretamente ligado ao capital cultural. Ou seja, a origem social interfere na trajetória escolar dessas crianças uma vez que o sistema de valores interiorizados na escola como eficientes são da elite. Daí por que, as crianças de classe social baixa têm de estudar mais que as da classe alta. Conforme observa Bourdieu (2005, p. 141): “[...] não é suficiente enunciar o fato da desigualdade diante da escola, é necessário descrever os mecanismos objetivos que determinam a eliminação contínua das crianças menos favorecidas”.

Já nos finais dos anos 70, começam a ganhar forças uma visão de escola mais libertadora e emancipatória⁶, cuja função era conscientizar e produzir nos alunos uma “contra-ideologia”, ou seja, criar uma perspectiva de transformação da sociedade. Daí surgirem os movimentos de alfabetização com base nos exercícios de leitura e escrita, bem como da leitura de mundo, na perspectiva de tornar possível uma tomada de consciência das estruturas que dominam e excluem a população que se encontra à margem da sociedade, como assim

⁵ BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude: A Reprodução – Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora, 1975.

⁶ Referências sobre educação libertadora e emancipatória ver: FREIRE, Paulo: Educação como Prática da Liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1971, e, do mesmo autor: Pedagogia do Oprimido, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 44 ed. 2005.

pensavam Paulo Freire e Donaldo Macedo (1994, p. 31): “Ler a palavra e aprender como escrever a palavra, de modo que alguém possa lê-la depois, são precedidos do aprender como escrever o mundo, isto é, ter a experiência de mudar o mundo e de estar em contato com o mundo”.

Para esses autores, a alfabetização não se limita apenas ao exercício da leitura e da escrita, muito mais que isso, é a redescoberta do mundo, a consciência da dominação, de um sistema de poder que tem por objetivo formar indivíduos para se submeterem a exploração.

Segundo Alencar, só a partir daí vai se solidificando a noção de escola. Quer como aparelho ideológico do Estado, no sentido de reproduzir as condições sociais de existência na sociedade de classe, quer como resposta à pressão das massas trabalhadoras por informação e formação. “Escola como espaço de contradições. Escola como serviço público que o Estado tem a obrigação de oferecer – com gratuidade e qualidade” (ALENCAR, 2001, p. 48).

Essas reflexões levam-nos à compreensão de que não é possível analisar uma prática educativa desvinculada das diferentes visões de como se dá o processo educativo dentro de uma estrutura social, uma vez que a ação educativa não é uma prática autônoma, pois, de certa forma, ela reflete uma teoria da sociedade sobre o enfoque educacional. Paulo Freire (2001a, p. 233) na citação a seguir, situa os princípios da sua prática educativa:

Para mim, a prática educativa progressivamente pós-moderna – é nela que sempre me inscrevi, desde que vim à tona, timidamente, nos anos 50 – é a que se funda no respeito democrático ao educador como um dos sujeitos do processo, é a que tem no ato de ensinar – aprender um momento curioso e criador em que os educadores reconhecem e refazem conhecimentos antes sabidos e os educandos se apropriam, produzem o ainda não sabido. É a que desolculta verdades em lugar de escondê-las. É a que estimula a boniteza da *pureza* como virtude e se bate contra o *puritanismo* enquanto negação da virtude. É a que, humilde, aprende com as lideranças e recusa a arrogância.

Nesse sentido, faz-se necessário compreender a problemática da educação no seu contexto maior, pois os problemas da escola não se limitam às questões puramente de métodos e técnicas, ou de uma boa gestão administrativa ou pedagógica, ela precisa ser entendida no âmbito do contexto histórico e socioeconômico.

Tal conjuntura nos faz refletir sobre as classes multisseriadas, que emergiram, também, como um modelo próprio de instrução adotado para as comunidades rurais, considerando a realidade campesina a partir de uma estrutura organizacional distinta das

existentes nos centros urbanos, visto que utiliza agrupamentos humanos bastante heterogêneos.

Conhecer a realidade dessa dinâmica é desvendar de alguma forma como ocorre à aprendizagem no cotidiano de uma classe multisseriada. É conhecer como esta desempenha o seu papel socializador, quer na transmissão de conhecimentos, na veiculação das crenças e valores, quer nas interações de seus sujeitos, nas relações sociais com a comunidade e nas rotinas que se manifestam na amplitude da experiência do ambiente escolar.

A explicitação desses conceitos impõe grande relevância no contexto deste estudo, visto que possibilita elementos teóricos que nos remetem à compreensão de que o processo educacional se desenvolve no bojo de uma estrutura social complexa. Daí, a necessidade de se entender melhor o papel da escola, numa perspectiva dialética, buscando-se captar os pressupostos que se encontram subjacentes na prática educativa, os quais envolvem a dinâmica das relações entre os sujeitos, isto é, a experiência da socialização, enquanto construção social a partir de duas dimensões básicas: como um modelo dominante que contribui para inculcação das normas; e como um espaço munido de contradições capaz de contribuir para a transformação da ordem vigente.

2.1 A ESCOLA ENQUANTO REPRODUTORA DAS DESIGUALDADES SOCIAIS

Para entender a escola, sua organização e os processos de ensino que nela se desenvolvem, é necessário analisá-la em suas dimensões internas, inseridas no seio de uma sociedade capitalista, caracterizada pela apropriação dos meios de produção, no contexto de duas classes antagônicas: de um lado, o capitalismo – detentor do controle da ciência e da tecnologia, proprietários dos meios de produção; e, de outro, o trabalhador assalariado, proprietário apenas da força-de-trabalho.

Portanto, não é possível tratar da escola e de sua estrutura sem se reportar ao seu contexto, bem como situá-la na sua realidade, no seu tempo, tentando compreender-lhe as nuances e mudanças ao longo do tempo.

De conformidade com essas concepções, torna-se imperativo fazer uma leitura crítica da escola a partir dos estudos de Althusser nos quais se conceituam “Aparelhos Ideológicos do Estado” como a concretização da ideologia. Isso significa dizer que a ideologia se materializa em práticas, reguladas por rituais definidos pelas instituições. Os Aparelhos Ideológicos de Estado são “[...] as realidades que se apresentam ao observador imediato sob a forma de instituições distintas e especializadas” (ALTHUSSER, 1985, p. 68).

Althusser em seus estudos reflete não somente o papel do Estado na reprodução das classes sociais, como também caracteriza a escola como “Aparelho Ideológico de Estado” com a função básica de reprodução das relações materiais e sociais de produção. Para o autor, a instituição escolar da mesma forma que qualifica os indivíduos para o trabalho, inculca-lhes certa ideologia que o faz convencer-se de sua condição de classe. Ela por sua vez os sujeita ao esquema de exploração. A luz dessa teoria, Althusser (1985, p. 78) afirma que “Todos os aparelhos ideológicos de Estado, quaisquer que sejam, concorrem para o mesmo fim: a reprodução das relações de produção, isto é, das relações de exploração capitalistas”.

Corroborando com esse pensamento, Saviani (2000, p.23) se reporta à escola como “[...] o instrumento mais acabado de reprodução das relações de tipo capitalista”. Para este autor, a escola enquanto instituição que trabalha com crianças de todas as classes sociais transmite-lhes saberes práticos permeados da ideologia dominante. De acordo com Althusser, a marginalidade surge no seio das relações de produção capitalista. Esta por sua vez se fundamenta na expropriação dos trabalhadores pelos capitalistas. Nesse sentido, Althusser nos diz que (1985, p. 80)

É pela aprendizagem de alguns saberes contidos na inculcação maciça da ideologia da classe dominante que, em grande parte, são reproduzidas as relações de produção de uma formação social capitalista, ou seja, as relações entre exploradores e explorados, e entre explorados e exploradores. Os mecanismos que produzem esse resultado vital para o regime capitalista são naturalmente encobertos e dissimulados por uma ideologia da escola universalmente aceita, que é uma das formas essenciais da ideologia burguesa dominante: uma ideologia que representa a escola como neutra, desprovida de ideologia.

Esses conceitos nos levam a ter um olhar mais crítico sobre as práticas que desnudam na escola. E, quando trazidas para o interior do ambiente escolar, deixam bastante evidente a postura de muitos professores que reduzem a sua função a um simples cumpridor de tarefas, onde as decisões do que fazer, para que e para quem, são tomadas por outras pessoas da organização hierárquica, cabendo-lhes apenas a tarefa de executar o que os outros pensam.

Outra questão fundamental defendida por Althusser é sobre a distinção entre aparelho repressivo e aparelho ideológico de Estado. Nesse sentido, o autor (1985, p. 69 e 70) traduz com bastante clareza a diferença entre as duas concepções: o primeiro, “funciona pela violência, isto é, pela repressão, inclusive, pela força física”; enquanto o segundo “[...] funciona pela força da ideologia”. Deixa claro, ainda, que todo aparelho repressivo é ideológico e que não existe aparelho puramente ideológico.

Segundo a teoria de Althusser, a aprendizagem de determinados conceitos é feita mediante a inculcação maciça da ideologia dominante. No âmbito dessas ideias é importante situar o aparelho ideológico de Estado, representado no contexto do sistema de produção capitalista, pelo aparelho ideológico escolar, que de forma institucional exerce a sua violência mediante a manutenção das normas e da ordem vigente (ALTHUSSER 1985, p. 80). Ademais, na escola, essa violência se processa de maneira silenciosa e em diferentes momentos e situações, como por exemplo, através do currículo escolar, um dos principais veículos de reprodução dos interesses da classe dominante. Uma grande parte dos professores por não possuir as competências necessárias para pensar e repensar, criticamente, suas práticas, acaba contribuindo para inculcação de saberes carregados de preconceitos, transformando seus alunos em vítimas de uma educação escolar segregadora e reprodutora das desigualdades sociais.

É comum existirem, ainda, professores que, por não terem conhecimento suficiente sobre a história do Brasil, notadamente do homem rural, do negro, do índio, enfim das minorias, acabam por reproduzir estereótipos, utilizando muitas vezes abordagens ingênuas e até preconceituosas. Ao contrário disso, deveriam propiciar aos alunos reflexões críticas sobre a cultura escolar e suas práticas, possibilitando-lhes a desconstrução de mitos, paradigmas e preconceitos veiculados através do currículo escolar.

Compreende-se, no entanto, que o grande papel do currículo está em incorporar as múltiplas atividades que se constroem no espaço escolar. Atividades que dão real importância ao aprender, de modo que os alunos não se sintam desmotivados nem postos à margem do processo de construção do conhecimento, sobretudo, nas classes multisseriadas. Sabe-se, porém, que nessas classes, num mesmo espaço físico estudam alunos de séries e idades diferentes, onde a ideologia de superioridade do urbano e do regime escolar seriado conserva, em nosso país, elementos no plano institucional e pessoal que reforçam, contundentemente, mecanismos de exclusão e preconceito. Esse aspecto assume uma materialidade explícita no campo da educação por meio do vínculo entre conhecimento, identidade e poder.

É inegável a importância do pensamento de Althusser enquanto crítica da teoria funcional das instituições, imprescindível para a compreensão do processo educacional. A visão da escola enquanto aparelho ideológico de Estado que se traduz num grande avanço para o entendimento das relações que se estabelecem entre ideologia e instituições, e, conseqüentemente, o papel que a educação escolar desempenha enquanto transmissora da ideologia dominante.

Essas reflexões se reportam, também, ao discurso impregnado pela classe dominante no sentido de que as pessoas menos favorecidas economicamente, notadamente as pessoas que vivem no campo, não são capazes de aprender, não demandam, portanto, nenhum tipo de saber significativo, ou seja, essas pessoas representam o atraso, o comodismo, a preguiça. Mesmo sendo uma concepção equivocada, essas expressões vêm-se perpetuando, sutilmente, cujas justificativas, muitas vezes, tentam ser vagamente explicadas através do mito do fracasso escolar. O grande papel da escola é, no entanto, reverter essa lógica, a fim de estreitar, concretamente, a sua relação com a comunidade, exercitando a valorização dos saberes, conhecendo os seus interesses e necessidades, ressaltando-se aí as escolas rurais, cujos alunos vivem uma realidade própria do seu mundo, com a simplicidade e riqueza da sua cultura e da sua gente.

Para Silva é importante saber de que cultura se está falando, posto que a palavra cultura apresenta diversas conotações e sentidos nas diferentes vertentes da teoria educacional. Segundo este autor (2000, p. 32):

Na perspectiva de Bourdieu, a cultura definida por gostos e formas de apreciação estética, é central ao processo de dominação: é a imposição da cultura dominante como sendo a cultura que faz com que as classes dominadas atribuam sua situação subalterna não à imposição pura e simples, mas à sua suposta deficiência cultural.

Nesse sentido, Silva se reporta ao importante papel que tem a escola na reprodução dessa relação de dominação cultural.

Outro aspecto que merece atenção na escola diz respeito às relações autoritárias e impositivas que ocorrem na escola, traduzidas na forma de “disciplina”. Aqui o professor exerce o seu grande poder de coerção e repressão. São tratamentos dispensados aos alunos no sentido de manter a intimidação, levando-lhes a aceitar a obediência ou subserviência. O processo de avaliação é o principal instrumento utilizado pelo professor para expressar a sua postura opressora. A avaliação, em vez de se constituir em um mecanismo de motivação para correção dos conceitos não apreendidos pelos alunos, passa a constituir-se num instrumento de coerção e ameaça do professor.

Assim sendo, é importante perceber que, muito embora Althusser trabalhe as instituições nessa perspectiva reprodutivista, abre espaço, também, para o contraditório. Ele concebe a escola como um lugar de segregação, mas, ao mesmo tempo, vislumbra, nesta, um olhar de possibilidades de mudança. Para o autor é possível que o professor se volte contra

esse sistema de imposições. E, nesse sentido, buscou-se uma passagem em que Althusser (1985, p.80) transmite essa preocupação, dirigindo-se aos professores:

Peço desculpas aos professores que, em condições assustadoras, tentam voltar contra a ideologia, contra o sistema e contra as práticas que os aprisionam, as poucas armas que podem encontrar na história e no saber que “ensinam”. São uma espécie de heróis. Mas eles são raros, e muitos (a maioria) não têm nenhum princípio de suspeita do “trabalho” que o sistema (que os ultrapassa e esmaga) os obriga a fazer, ou, o que é pior, põem todo o seu empenho e engenhosidade em fazê-lo de acordo com a última orientação (os famosos métodos novos!). Eles questionam tão pouco que contribuem, pelo seu devotamento mesmo, para manter e alimentar esta representação ideológica da escola, que faz da Escola hoje algo tão “natural” e indispensável [...]

Há que se convir que a teoria de Althusser tenha grande importância para o entendimento do processo educacional. A escola como todo componente social é um componente político. Ela se constitui inerentemente por um grupo de poder, isto é, mantém relações entre dominantes e dominados, procurando assegurar a integração dos seus atores.

Segundo Georges Synders (2005, p. 75) essa noção de poder nos remete, também, a teorias desenvolvidas por outros autores: Bourdieu, Passeron, Establet, Baudelot e Illich os quais convergem seus pontos de vista para a noção de que a escola é uma instituição reprodutora, muito embora existam grandes diferenças em seus pontos de vista.

Os autores Baudelot e Establet corroboram com o pensamento de Althusser, mas, de forma mais explícita expressam que a sociedade capitalista é desigual em função da exploração de uma classe social por outra. Tentam mostrar que o processo de escolarização não é o mesmo para todos e que a educação que se processa no âmbito da escola, também, é desigual. Considerarem a escola uma instituição que segrega as pessoas, divide e marginaliza parte dos alunos com a intenção de reproduzir a sociedade de classe. (SNYDERS, 2005).

Na visão desses autores existem dois tipos de escola: uma destinada à elite e outra destinada à classe trabalhadora. A primeira, que oferece mais condições, isto é, dispõe de todo um aparato que possibilita melhores condições de aprendizagem, enquanto que a segunda, dispõe das condições mínimas para as crianças prosseguirem estudando. Essa distinção já é feita com a intenção de que as classes mais favorecidas se escolarizem na perspectiva da condição de classe dirigente e a classe trabalhadora se contente na condição de classe dirigida.

A teoria da escola capitalista de Baudelot e Establet pautada na educação escolar na França se reflete bem quando nos reportamos à divisão das escolas em esferas administrativas: federal, estadual e municipal e ainda, subdividida em urbanas e rurais. De certo, são redes bem distintas, que reproduzem, perfeitamente, a teoria trabalhada por esses

dois autores. As escolas estaduais sempre tiveram mais assistência do que as municipais; e das municipais, as urbanas sempre tiveram mais prioridade de recursos humanos, materiais e financeiros em detrimento das rurais (apud SAVIANI, 2000).

Esses aspectos referentes às más condições físicas e estruturais não ficam restritos apenas à questão da precariedade do espaço, mas, sobretudo, no que concerne às condições do acesso das camadas mais populares aos níveis mais elevados de ensino. As crianças da zona rural têm de se contentar apenas ao ensino das primeiras séries, pois a escola não lhes oportuniza o prolongamento da vida, mas, sim, a ruptura, uma vez que, para essas crianças, a escola oferece poucas perspectivas de continuidade. Ainda sob o enfoque da distinção entre escolas urbanas e escolas rurais, ressalte-se a forma de organização pedagógica. As escolas urbanas trabalham no regime seriado, enquanto que a maioria das escolas rurais é organizada com classes multisseriadas. Estas classes nem sempre representam a melhor alternativa metodológica para a comunidade, mas são implantadas como uma alternativa de baixo custo para atender às populações rurais.

A análise dessas questões nos faz perceber que as crianças pobres, notadamente aquelas que vivem no meio rural, sem dúvida, apresentam muito mais dificuldades para aprender. Não porque sejam menos inteligentes, ou porque sejam desinteressadas, mas porque a escola sempre teve para com elas uma atitude de pobreza e de fracasso.

Enquanto Baudelot e Establet (apud SAVIANI, 2000) se detêm aos estudos do aspecto conservador da escola, Bourdieu e Passeron (1975), mediante a teoria da violência simbólica, tentam desvendar o processo pelo qual a classe que domina economicamente, impõe sua cultura a outra classe, ou seja, a dos dominados. Tais autores partem da idéia de que a cultura (sistema simbólico) é arbitrária, uma vez que se sustentam em mitos, dogmas e preconceitos e não na realidade.

Daí entender-se que o sistema simbólico de uma determinada cultura é uma construção social e sua manutenção se torna vital para a perpetuação de uma determinada sociedade, posto que esta se estabelece através da interiorização da cultura dominante pelas pessoas. Dessa forma, a violência simbólica se constitui mediante o exercício e difusão de uma superioridade baseada em símbolos, mídias, imagens e mitos a serviço da exclusão e da discriminação.

Outra concepção que passa pela teoria desses autores refere-se à imposição de regras e normas por parte das instituições e que forçosamente levam os trabalhadores ao cumprimento, em sinal de obediência, sem, contudo, se darem conta da dominação ou

servidão. Essa servidão caracteriza perfeitamente as questões do nosso sistema escolar, onde a própria denominação da categoria do trabalhador da escola e do sistema público é sutilmente chamada de *servidor*⁷.

Essa violência encontra-se impregnada aos diferentes afazeres da escola, sobretudo nas escolas rurais; e, nesse particular, nas classes multisseriadas, que têm sido vítimas do sistema pelo descaso das políticas públicas. Pois, como foi discorrido anteriormente, é lá que se encontram as piores condições de trabalho em termos de estrutura física das escolas, ausência de material didático para professores e alunos, equipamentos precários e insuficientes, professores sem a devida qualificação e outras necessidades que de certa forma, vão contribuir para uma educação escolar desqualificada em total descumprimento aos direitos do cidadão.

Nesse contexto, cabe enfatizar a notória falta de compromisso por parte dos gestores públicos, que insistem em ignorar a especificidade do trabalho das classes multisseriadas. Sem nenhuma sensibilidade, designam professores despreparados, sem as habilidades mínimas necessárias para trabalhar com a diversidade que a realidade das classes multisseriadas impõe. Essa negligência diz respeito não somente ao fato do despreparo do professor, mas também à falta de compromisso dos próprios professores no que concerne ao cumprimento dos programas de ensino, da adoção de metodologias adequadas ao trabalho com turmas heterogêneas, ou seja, um total desrespeito com a cultura e valores da população rural.

Em termos de ilustração, torna-se importante citar Arroyo (2004, p.83) quando se reporta à escola enquanto reprodutora dos costumes e valores da ideologia dominante:

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 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 acabado no mundo inteiro já faz muito tempo. [...] Por favor, não transfiram isto para o campo.

As teorias defendidas por esses autores nos levam à compreensão do quanto a escola da sociedade capitalista assume o papel de instrumento de reprodução das relações de produção e, por conseguinte, de reprodução da dominação e da exploração.

⁷ De acordo com o Dicionário da Língua Portuguesa o termo *servidor* significa “aquele que serve; criado; doméstico; servçal (FERREIRA, 2001, p.673).

É bastante evidente que, no Brasil, há uma tendência dominante do urbano sobre o rural, marcada por sérias desigualdades sociais. As políticas implantadas pelos governos são mais do tipo compensatória, sem nenhuma perspectiva de desenvolvimento. É como se o homem do campo devesse aprender apenas o mínimo necessário, só aquilo que lhe venha garantir a sobrevivência. Não precisa modernizar-se, aprender a manejar as novas tecnologias, nada; somente o saber utilitário. Temos de convir que essas duas instâncias têm a mesma importância, uma não se sobrepõe à outra; ao contrário, se complementam.

Assim como Durkheim (1978), Bourdieu e Passeron (1975) concebem o processo educativo como uma ação coercitiva, classificando a ação pedagógica como um ato de força, de violência. Esses autores tentam mostrar uma descrição diferente do processo de reprodução cultural social. Analisam as instituições, especialmente as escolas, encarregadas de inculcar a superioridade de certa cultura e de certa maneira de usar a cultura. Nesse sentido Bourdieu (2000, p. 27-28) explica como a cultura legítima consegue se impor aos dominados:

Na realidade, os sistemas escolares assumem como função inculcar a cultura. Mas acontece que essa cultura é socialmente distribuída de maneira desigual e, ao mesmo tempo, inculcar o reconhecimento do que é dado como cultura em sua universalidade é inculcar o reconhecimento do privilégio daqueles que possuem essa cultura. Na verdade, o que me surpreendeu em meus trabalhos empíricos foi em que extraordinário grau a cultura dominante é reconhecida por aqueles que não possuem.

Como se pode constatar, na visão desses autores a escola não inculca os valores da cultura dominante: sua força está no processo de reprodução cultural da classe dominante. O sistema se apresenta aparentemente unificado, introduzindo certas ideias que, por um lado, vão conduzir à permanência de alguns indivíduos no sistema escolar, possibilitando-lhes o acesso aos níveis mais elevados do ensino, enquanto para os outros, resta-lhes o caminho da exclusão, sem nem mesmo perceberem ao que estão submetidos.

Prosseguindo nessa linha de pensamento, a exclusão passa a explicar-se pelo mau desempenho do indivíduo e pela sua falta de capacidade e não pelos padrões e mecanismos adotados pelo sistema. Assim sendo, a escola assume ao mesmo tempo, a função de reprodução cultural e social, isto é, de reprodutora das relações sociais de produção da sociedade capitalista. Por sua vez, na educação escolar, essa reprodução ocorre mediante o forte discurso de que a escola é uma instituição democrática e que trabalha para oportunizar a todos uma educação igualitária e mais homogeneizadora. É evidente que esse é um processo de violência simbólica exercida sobre a sociedade, e que inconscientemente vai sendo absorvida, passando a se tornar legítima.

Para Enguita (1989) o professor assume um papel de grande importância quando se trata da organização do sistema, porquanto, na maioria das vezes, é ele quem “organiza” o processo de aprendizagem, quem escolhe a metodologia, define as habilidades a serem desenvolvidas e as atitudes necessárias aos objetivos. É ele, também, quem faz a sequência do que deve ser aprendido primeiro, quais conhecimentos devem ser pré-requisitos a outros. Dessa maneira, a motivação se dá à medida que o professor consegue convencê-los para onde devem ir. Nessa direção a autora chama a atenção para o papel que exerce o professor, com a seguinte citação:

O professor que indica aos alunos que escrevam o esquema de uma dissertação antes de começar a dar-lhes sua redação final está-lhes ensinando a organizar por si mesmos seu próprio trabalho, mas aquele que lhes faz estudar matemática uma hora, geografia meia, gramática três quartos etc., está lhes ensinando a incorporarem-se a rotinas previamente estabelecidas (ENGUITA, 1989, p. 178).

Segundo Bourdieu (2005, p. 306) “[...] as classes mais favorecidas em capital cultural fazem-se cada vez mais presentes quanto mais cresce a raridade e, ao mesmo tempo, o valor escolar e o rendimento social dos títulos escolares”. E ainda acrescenta o autor:

O sistema de ensino reproduz tanto melhor a estrutura de distribuição do capital cultural entre as classes (e as frações de classe) quando a cultura que transmite encontra-se mais próxima da cultura dominante e quando o modo de inculcação a que recorre está menos distante do modo de inculcação familiar.

Nesse sentido, recorreu-se aos estudos de Sousa (2004, p. 172-173), visto que a autora procura fazer uma clara distinção entre capital econômico e capital cultural:

O primeiro é econômico, aquele em que a posição e o poder de cada um são determinados pelo dinheiro e pela propriedade, ou seja, pelo capital econômico. O segundo sistema é cultural ou simbólico. Neste, o estatuto de uma pessoa é determinado pela quantidade de capital cultural ou simbólico que detenha, ou seja, a aparência, a honra, o prestígio, o gosto, a maneira de estar, o modo de falar, etc. A separação entre classes não é apenas determinada pela estrutura sócio-econômica, ela é reproduzida pela ordem social subjectivamente interiorizada.

De acordo com a visão desses autores, existem dois sistemas de hierarquização social bem distintos. O capital econômico que é determinado pela riqueza acumulada, isto é, pelo dinheiro. E o capital cultural ou simbólico, determinado pelo valor que a riqueza acumulada representa, ou seja: o status social. É nesse contexto que a estrutura social se estabelece, num verdadeiro processo de dominação sobre o dominado.

Outra questão clara desse tipo de violência que se coloca latente na educação escolar é a existência da hierarquização do saber. É evidente que ainda permanece o pensamento de que alunos de séries mais avançadas podem ajudar os colegas das séries anteriores nas tarefas da sala-de-aula, enquanto que os alunos das séries anteriores não podem fazer o mesmo. Esse tipo de conformação demonstra bem os argumentos pela defesa dos agrupamentos por séries, classificação por faixa etária, agrupamento por níveis e conteúdos e outras tantas maneiras que se estabelecem na escola que visam à homogeneização do conhecimento e do capital cultural.

Dessa forma, a escola é vista sobre o prisma dessa tendência como principal fonte de informação, de mudança cultural e ideológica das massas, funcionando em função dos interesses das classes dominantes. Isso bem se aplica ao currículo, já que se constitui num instrumento extremamente rígido, com ênfase na quantidade de informações, trabalhado de maneira descontextualizada e desconexa, priorizando a memorização em lugar da aprendizagem propriamente dita. Por sua vez, todas essas teorias são importantes para se compreender as relações que perpassam a sociedade capitalista e nesse contexto o papel da educação escolar. No entanto, a educação não pode ser analisada somente do ponto de vista da reprodução das desigualdades sociais. Pois, se assim pensarmos, resta-nos apenas a opção de orientar os alunos para moldarem-se às mudanças que forem ocorrendo, ou substituir a educação escolar conservadora, normativa e sistemática por um modelo de educação continuada e descentralizada, nem que para isso, tenhamos que partir para a conjectura de Illich, de eliminar as escolas formais e viver numa sociedade sem escolas.

Nesse sentido, ressaltam-se as referências de Illich (1982, p. 23):

Pobres e ricos dependem igualmente de escolas e hospitais que dirigem suas vidas, formam sua visão de mundo e definem para eles o que é legítimo e o que não é. O medicar-se a si próprio é considerada irresponsabilidade, o aprender por si só próprio é olhado com desconfiança; a organização comunitária, quando não é financiada por aqueles que estão no poder, é tida como forma de agressão ou subversão. [...] Em toda parte, não apenas a educação, mas a sociedade como um todo precisa ser “descolarizada”.

De conformidade com esse pensamento, muito embora numa posição crítica, mas, menos extremista e bem mais futurística, convém refletir sobre a citação de Fino (2001, p.12):

Eu nem sei se o futuro precisará de qualquer tipo de educação institucionalizada, à semelhança do que temos hoje, com escolaridade compulsiva, destinada a reproduzir uma cultura estandardizada e imposta aos cidadãos, todos por igual, independentemente de suas características e das suas necessidades. A Humanidade

foi capaz de sobreviver milênios sem precisar de uma escola de massas, controlada pelo Estado. Talvez, no futuro, reaprenda a prosseguir sem ela.

Reconhece-se que esse é um pensamento muito radical, muito embora não se possa negar o caráter visionário dos autores, até porque muitas dessas ideias estão sendo hoje praticadas, sobretudo, com o avanço das tecnologias, dos sistemas de informação e comunicação que têm se apresentado como uma verdadeira revolução no campo da educação.

É importante ressaltar, também, que tudo isso é muito pouco comparado ao que Illich renunciou como uma sociedade desescolarizada. Trata-se, no entanto, do quanto é necessário, hoje, se romper com os velhos paradigmas e abrir a imaginação para modelos novos, de forma que os pontos de vista sejam refletidos no sentido de contribuir para o processo de construção de uma nova sociedade.

Daí entender-se que a educação deva estar aberta para possibilitar que o indivíduo passe à condição de sujeito, constituindo-se como um ser pensante, dotado de conhecimentos necessários para contribuir com a transformação do mundo, de manter relações de reciprocidade com os outros e de permitir construir a sua própria história. Contudo, para isso, a educação deverá estar a serviço da libertação, devendo, portanto, romper com os paradigmas tradicionais.

2.2 A ESCOLA NUMA PERSPECTIVA DE CONSTRUÇÃO SOCIAL TRANSFORMADORA

Pensar a escola sobre uma perspectiva de transformação, sobretudo pensando-a como possibilidade de contribuição para a emancipação da sociedade, isto vem requerer um olhar vigilante sobre os sentidos que as práticas educativas produzem. Nesse sentido, é importante debruçar-se sobre as concepções de pensadores modernos como George Snyders (2005), Paulo Freire (1994 e 2005), Miguel Arroyo (2004), Boaventura Santos (2003) Lev Vygotsky (1984) e tantos outros, que antecipam a visão de uma escola progressista, superando os ideais da escola tradicional e da escola burguesa. E, mesmo diante das dificuldades e crises que se estabelecem no seu interior, acreditam haver sempre um espaço para mudanças, principalmente, no que concerne ao fazer pedagógico, lançam um olhar não somente crítico, mas também, otimista, com possibilidades de emancipação.

Objetivamente a emancipação segundo Santos (2003, p. 277):

[...] não é mais que um conjunto de lutas processuais, sem fim definido. O que a distingue de outros conjuntos de lutas é o sentido político da processualidade das

lutas. Esse sentido é, para o campo social da emancipação, a ampliação e o aprofundamento das lutas democráticas em todos os espaços estruturais da prática social.

Dessa forma, entende-se que para captar o olhar sobre a atuação da escola na sua perspectiva de transformação, implica primeiro serem compreendidos os pressupostos de interlocução e mediação expressos no seio da sua prática para em seguida conceber a ampliação da visibilidade legítima dando rumo a uma perspectiva de emancipação.

Nesse sentido, surgem na década de 70, os estudos de George Snyders, admitindo que a escola mesmo funcionando como reprodutora da ideologia da classe dominante, não se restringe apenas a exercer o papel conservador e reprodutor. Admite o referido autor, que agem, também, no seu interior, forças contrárias que possibilitam a disputa tanto da classe dominante como da classe trabalhadora cujos conflitos possibilitam a sua própria transformação. Para estabelecer melhor seu pensamento, Snyders (2005, p.102-103) faz a seguinte afirmação:

A escola não é o feudo da classe dominante; ela é terreno de luta entre a classe dominante e a classe explorada; ela é o terreno em que se defrontam as forças do progresso e as forças conservadoras. O que lá se passa reflete a exploração e a luta contra a exploração. A escola é, simultaneamente, reprodução das estruturas existentes, correia de transmissão da ideologia oficial, domesticação – mas também ameaça a ordem estabelecida e possibilidade de libertação. O seu aspecto reprodutivo não a reduz a zero: pelo contrário, marca o tipo de combate a ser travado, a possibilidade desse combate que já foi desencadeado e que é preciso continuar. É esta dualidade, característica da luta de classes, que institui a possibilidade objetiva da luta.

Como se pode verificar, Snyders não descarta a noção da escola como uma instituição conservadora, que reproduz a ideologia da classe dominante. Todavia, sua tese vai mais além quando afirma que é preciso buscar nas relações que ocorrem no seio da escola as forças contrárias que atuam para mudar essa condição de submissão e lutam para o processo de transformação. Para o autor, existem alunos e professores que resistem a essa condição de submissão e reagem, fazendo soar o seu grito tanto dentro como fora do espaço escolar por uma melhor condição de vida.

Snyders vê a escola como uma instituição que vive no seu cotidiano o conflito de duas classes. De um lado, a elite querendo sustentar-se mediante uma qualificação deficiente para os filhos dos trabalhadores, como forma de continuarem sempre submissos; e de outro, a classe dominada buscando espaços para o acesso a um conhecimento mais útil e significativo.

Na visão do autor, esse espaço de luta que se trava no interior da escola pode abrir possibilidades para o advento de uma nova sociedade.

É nesse contexto que Snyders ressalta a importância das contribuições de Baudelot e Establet, no sentido de que numa sociedade dividida em classes, a escola favorece os já favorecidos e exclui os outros. Baudelot e Establet (apud SNYDERS, 2005, p. 85) afirmam que “[...] o universo escolar parece estranho e alheio aos filhos dos operários porque repete, reforça, prolonga e valoriza as condições de existência da família burguesa”.

Com base nessas contribuições teóricas há que se compreender que a educação precisa ser vista sobre diferentes prismas: como resultante de um processo excludente, que se vêm perpetuando ao longo do tempo, dando sustentação a um modelo de ensino e de práticas calcadas na ideologia dominante, como uma via possível para romper com a submissão, com o conformismo e a passividade, ou seja, como um caminho para o processo de emancipação.

É também nessa perspectiva, que os movimentos em favor da educação do campo no Brasil têm trabalhado. O movimento Por Uma Educação do Campo surgiu desde 1998, como uma reação ao descaso por parte dos órgãos governamentais às questões sociais e educacionais a que estão submetidas às populações camponesas. Dessa forma, muitos educadores têm se mobilizado no sentido de debater e denunciar práticas e concepções até então distorcidas, criando novos referenciais teóricos que levem a uma melhor compreensão da dinâmica da cultura e dos valores do campo.

Esses movimentos pretendem, além de outras conquistas, instigar junto às instituições de ensino superior mais pesquisas, dissertações e teses voltadas para essa problemática. Além disso, lutar pela garantia do direito à educação para crianças, adolescentes e adultos das comunidades camponesas, de assentamentos, de comunidades indígenas e quilombolas de acampamentos do Movimento dos Sem Terra. Nesse sentido, cumpre ressaltar Arroyo (2004, p. 9-10) no que tange ao clamor pelos direitos à educação do campo:

A Educação do Campo não fica apenas na denúncia do silenciamento; ela destaca o que há de mais perverso nesse esquecimento: o direito à educação que vem sendo negado à população trabalhadora do campo. É curioso constatar que desde o início da década de 80 foi se afirmando na sociedade brasileira o reconhecimento da educação como direito humano. “Educação, direito de todo cidadão, dever do Estado” foi o grito ouvido nas praças e ruas de todas as cidades. O movimento docente e o movimento pedagógico progressista foram protagonistas desse avanço da consciência da educação como direito.

Entretanto, conforme o próprio autor, esse clamor não chegou às populações camponesas, estas continuaram a margem do processo educacional, visto que, o direito à

educação ficou apenas no campo da intenção, não chegando a se concretizar. Daí que, a partir de 1998 os debates continuaram num processo de desafio permanente por parte dos movimentos sociais e dos educadores na perspectiva da inclusão da Educação do Campo como política pública.

No bojo desse quadro que Paulo Freire (1994, p.1) aponta mudanças quanto à consciência de uma política pública centrada não na concepção capitalista, mas, numa perspectiva de emancipação e libertação, quando afirma que:

Pode a educação operar mudança quando ela combate a concepção ingênua da pedagogia que se crê motor ou alavanca da transformação social e política. Combate igualmente a concepção oposta, o pessimismo sociológico que consiste em dizer que a educação reproduz mecanicamente a sociedade. Nesse terreno em que analisa as possibilidades e as limitações da educação, nasce um pedagógico que leva o educador e todo profissional a se engajar social e politicamente, a perceber as possibilidades da ação social e cultural na luta pela transformação das estruturas opressivas da sociedade classista.

Essa posição de Freire fundamenta-se na concepção do homem como sujeito da educação, pois, para este autor toda ação educativa deverá promover o próprio indivíduo e não o transformar em instrumento de ajuste à sociedade. Muito embora concentre muita ênfase no sujeito, os estudos de Paulo Freire contêm forte tendência interacionista, que se concretiza na relação homem-mundo, condição imprescindível para que o ser humano se desenvolva e se construa como sujeito de sua práxis.

Paulo Freire entende a educação como um processo de luta pela equidade, que respeite a cultura e identidade de sua gente, que dê o direito de expressar-se e ler o mundo, de criar, recriar, decidir, optar, enfim, uma educação comprometida com o combate às desigualdades sociais. Diferentemente das concepções tradicionalistas, cuja preocupação se concentrava na transmissão de conteúdos ao aluno sem nenhuma relação com o contexto social.

O pensamento de Paulo Freire e muitos de seus seguidores têm como foco central a leitura crítica do aluno em seu cotidiano, no sentido de entender as desigualdades do mundo capitalista e a partir daí buscar novos caminhos que lhe possibilite interferir no processo de transformação da realidade. Um dos argumentos centrais que embasam a concepção Paulo Freire é de que a educação deve ser trabalhada numa perspectiva de superar as contradições entre educador – educando, de forma que essa relação se estabeleça numa perspectiva de torná-los educadores e educandos, simultaneamente. Para o autor, a escola reflete a estrutura

de poder e nesse sentido, o professor precisa ter essa consciência crítica para atuar numa instituição que nega o diálogo.

Nessa perspectiva, Paulo Freire vê o diálogo como um fator primordial no processo ensino-aprendizagem, pois para este autor, é nessa relação dialógico-dialética entre educador e educandos que se dá o aprendizado, ou seja, numa via dupla, onde ambos aprendem juntos.

Referindo-se a essa questão, Freire (2005, p. 68) coloca que:

Se o educador é o que sabe, se os educandos são os que nada sabem, cabe àquele dar, entregar, levar, transmitir o seu saber aos segundos. Saber que deixa de ser de ‘experiência feita’ para ser de experiência narrada ou transmitida. Não é de estranhar, pois, que nesta visão ‘bancária’ da educação, os homens sejam vistos como seres da adaptação, do ajustamento. Quanto mais se exercitem os educandos no arquivamento dos depósitos que lhes são feitos, tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo, como transformadores dele. Como sujeitos.

Com base nessa concepção, apreende-se que o professor passa ser um mediador entre o conhecimento e a prática social do aluno. Isso significa dizer que o professor tem de dar conta de trabalhar as potencialidades existentes na sala-de-aula, na escola e na comunidade, com a compreensão clara de que ensinar é educar, é colocar a sua prática em contato com o universo cultural do aluno. Ao mesmo tempo, é importante desenvolver a cooperação entre os alunos para trabalharem em grupos, de organizar e dirigir situações de aprendizagem com alunos que apresentem dificuldades de aprender.

Para Paulo Freire a ação educativa se situa na cultura do aluno, daí o seu fundamento na aprendizagem do “aprender a fazer fazendo”, na relação homem-mundo, no trabalho cooperativo, na valorização da linguagem, ou seja, iniciar o trabalho educativo a partir da fala, da linguagem, do universo cultural do aluno.

Para melhor entender as características atenuantes das tendências pedagógicas seguidas por Paulo Freire e outros autores anteriormente citados que seguem a linha progressista, cuja corrente concebe a educação como via de transformação, faz-se necessário, conhecer os fundamentos da Teoria Sócio-histórico-cultural de Vygotsky, cuja abordagem passa pelas condições histórico-sociais de vida do homem.

Para a compreensão da teoria de Vygotsky, o social tem muita importância, uma vez que concebido numa visão mais abrangente, implica dizer que todo o cultural é também social. Para o autor, a cultura é fruto da vida social e da atividade social do homem, e, a desigualdade entre os seres humanos não está relacionada às suas diferenças biológicas

naturais, mas sim, às desigualdades econômicas. Nesse contexto, é fundamental a noção de Zona de Desenvolvimento Proximal que na versão formulada por Vygotsky (1984, p. 97), é considerada como:

[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da resolução independente de problemas e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de problemas sob a orientação de um adulto em colaboração com companheiros mais capazes.

Como se pode apreender do exposto, na visão vigotskiana as relações entre desenvolvimento e aprendizado, e notadamente sobre a Zona de Desenvolvimento Proximal, mantém estreita ligação entre o processo de desenvolvimento e a relação do sujeito com o seu ambiente sócio-cultural. Segundo o autor, a consciência individual e os aspectos subjetivos inerentes a cada pessoa humana se constituem elementos imprescindíveis no desenvolvimento da psicologia humana. O constante recriar por parte de cada pessoa em seu mundo cultural constitui-se a base do processo histórico, em constante transformação nas sociedades humanas. Vigotski também concebe o indivíduo como um ser ativo, e, dessa forma, vê o processo de internalização do conhecimento como um processo no qual cada indivíduo se apropria do social de maneira particular.

Com base nesses fundamentos percebe-se que é extremamente importante a função da escola de preparar a criança para aprender o novo, cujo processo de mudança é determinado pela Zona de Desenvolvimento Proximal, pois é ela que estabelece o momento mais importante da mediação aprendizagem – desenvolvimento. Daí, por que o professor precisa fazer a sua intervenção sempre de forma interativa e prospectiva.

Ressalte-se a importância dos estudos desenvolvidos por esses autores, de modo especial, Snyders (2005) e Vygotsky (2005) cuja visão nos auxilia na compreensão do processo de aprendizagem, e, especialmente, da vinculação da aprendizagem ao desenvolvimento.

No que concerne à prática educativa é interessante observar que a interação entre os alunos estimula intervenções no desenvolvimento das crianças. Essa prática é comumente vivenciada nas classes multisseriadas, onde os grupos de crianças são sempre heterogêneos, tanto em relação à idade quanto aos conhecimentos já adquiridos. Dessa forma, uma criança mais avançada num determinado assunto pode contribuir como mediadora para o desenvolvimento da aprendizagem de outras crianças.

No âmbito dessas preocupações torna-se relevante a compreensão do papel da educação escolar, mesmo entendendo-se que o aprendizado da criança não se inicia

necessariamente na escola. Sabe-se que a criança traz consigo uma história de vida anterior, sendo necessário, portanto, explorar os conceitos desse seu cotidiano na sala-de-aula e, a partir desses conceitos, contribuir com o processo de apropriação do conhecimento científico.

É evidente que a educação escolar possui um caráter instrumentalizador que lhe confere importância e responsabilidade no âmbito da sociedade. Contudo, não se pode negar, também, que esta envolve um conjunto de fatores de diferentes naturezas que se processam na escola e na sala-de-aula, em articulação com outras questões de ordem política e social mais ampla no contexto da luta mais geral pela busca da formação de um cidadão mais crítico e mais comprometido com as transformações sociais.

Portanto, observa-se que é grande a complexidade de situações que intervêm no contexto da educação escolar. Exige situar-se num conjunto de variáveis que atuam na escola e de modo particular na sala-de-aula: as relações interativas e colaborativas, forma de distribuir o tempo, o uso do recurso didático, tipo de atividade metodológica, estilo do professor, conteúdos culturais, processos avaliativos e muitos outros. E essa situação, por fim, se torna mais complexa quando se trata das classes multisseriadas, dadas as inter-relações que se estabelecem nos processos de ensino e aprendizagem, tudo ao mesmo tempo e de forma muito dinâmica e que tanto podem contribuir para dificultar a ação do professor, como podem, também, se constituir para esse professor, num grandioso desafio.

3 A EDUCAÇÃO RURAL/CAMPO NO BRASIL: em busca de uma nova referência

A educação pode ser um fator de coesão, se procurar ter em conta a diversidade dos indivíduos e dos grupos humanos, evitando tornar-se um fator de exclusão social.

Jacques Delors, 2006

Muito embora o Brasil fosse um país de economia predominantemente agrária até o início do século XX, a atenção da educação era toda voltada para as populações que viviam nas cidades, mesmo que essas pessoas representassem uma minoria. Tal situação refletia a força do poder político-econômico das oligarquias, de uma economia calcada no latifúndio e de mão-de-obra de base escravocrata.

Sabe-se, portanto, que esse modelo escravocrata é consequência do processo de colonização que sofreu o Brasil, mas, que também, utilizou dos mesmos métodos para colonizar o interior do país. Um modelo selvagem de exploração e dominação dos trabalhadores rurais pelos proprietários das terras, sem nenhuma garantia dos direitos sociais e trabalhistas. A negação desses direitos gerou uma intensa disparidade entre as condições de vida entre os povos do campo e os da cidade, acarretando um forte preconceito para com essas populações, cujos efeitos perduram até os dias atuais.

Tal situação se refletiu em todos os setores da sociedade. No educacional, essa posição é bastante evidente quando se analisam os textos da legislação brasileira: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 4024/61 preceituou a educação no meio rural como forma de coibir o fluxo migratório da zona rural para a zona urbana, evitando dessa forma problemas habitacionais e o agravamento da pobreza existente atualmente nos grandes aglomerados urbanos.

Já a Lei de Diretrizes e Bases nº 5692/71, sancionada durante o regime militar, deu à escola a função de preparar o cidadão para o mercado de trabalho. As propostas traduziam ascendência dos meios de produção sobre a formação geral do indivíduo, com enfoque eminentemente instrumentalista, cuja educação deveria preparar técnicos para o desenvolvimento de atividades agropecuárias. Assim, surgiu o modelo de Escola-Fazenda com um currículo puramente tecnicista, elaborado para atender ao processo de industrialização do País.

Nesse sentido, Carmo se manifesta (2007, p. 28) com a seguinte observação: “essa política significou o triunfo da produção capitalista e também a desintegração de costumes e instituições até então existentes”. Ressalta ainda o autor:

Uma sociedade que se industrializava e se urbanizava 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.

Muitos equívocos foram cometidos nessa época, conforme registrado no Caderno SECAD 2 (BRASIL, 2007, p. 10):

A suposição de que o conhecimento “universal”, produzido pelo mundo dito civilizado deveria ser estendido – ou imposto – a todos, de acordo com a “capacidade” de cada um, serviu para escamotear o direito a uma educação contextualizada, promotora do acesso à cidadania e aos bens econômicos e sociais, que respeitasse os modos de viver, pensar e produzir dos diferentes povos do campo. Ao invés disso, se ofereceu, a uma pequena parcela da população rural, uma educação instrumental, reduzida ao atendimento de necessidades educacionais elementares e ao treinamento de mão-de-obra.

É importante lembrar, também, que, com o golpe militar ocorrido em 1964, os movimentos sociais⁸ foram sendo coibidos. A repressão tomou conta do país, gerando um verdadeiro clima de autoritarismo e coerção contra educadores e líderes comprometidos com o processo democrático, os quais foram duramente perseguidos, sendo muitos deles até exilados. Esse fato ocasionou um grande retrocesso na política brasileira, acarretando graves consequências para o setor educacional. O período ditatorial, segundo Ghiraldelli (2006, p.112), no que se refere à educação:

[...] foi pautado na repressão, privatização do ensino, exclusão de boa parcela dos setores mais pobres do ensino elementar de boa qualidade, institucionalização do ensino profissionalizante na rede pública regular sem qualquer arranjo prévio para tal, divulgação de uma pedagogia calcada mais em técnicas do que em propósitos com fins abertos e discutíveis, tentativas variadas de desmobilização do magistério através de abundante e confusa legislação educacional.

Diante de tanto descontentamento a sociedade reagiu, suscitando novos movimentos a partir da metade dos anos 70. Nesse sentido, emergiram as luta pelos direitos sociais: as campanhas de conscientização da população, a formação de lideranças comunitárias, o fortalecimento dos sindicatos, a promoção de programas de alfabetização de jovens e adultos, criação de grupos de jovens pela igreja católica e outros, contribuindo, de forma significativa para a abertura de espaços de participação nas políticas públicas. Por conseguinte, o governo militar imprimiu um forte regime de repressão política e policial que

⁸ Movimentos Sociais: Centro Popular de Cultura (CPC), Centros de Cultura Popular (CCP), Movimento Eclesial de Base (MEB) e outros.

resultou na desmobilização de muitos desses movimentos populares. Ao lado disso, o País apresentava um elevado contingente de analfabetos, e, na tentativa de dirimir esse problema em curto prazo, instituiu uma campanha de alfabetização de adultos em massa - Movimento Brasileiro de Alfabetização de - MOBRAL⁹, cuja operacionalização ocorreu à revelia da escola.

Cabe reconhecer que os movimentos populares propiciaram importantes conquistas para o campo educacional, fazendo com que a Constituição Brasileira de 1988 incorporasse a afirmação de alguns direitos sociais e políticos, dentre os quais o acesso de todos os brasileiros à educação escolar. Dessa forma, em seu art. 206, estabelece: “a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”; e, no Art. 208 sustenta o cumprimento com a seguinte redação: “O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público e subjetivo”. Isso subjaz que todas as crianças quando nascem já trazem o seu direito garantido de freqüentarem a escola.

Em se tratando desses preceitos, cabe citar o documento do MEC - Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas (2007, p. 12) que registra o seguinte texto:

A Constituição de 1988 consolidou o compromisso do Estado e da sociedade brasileira em promover a educação para todos, garantindo o direito ao respeito e à adequação da educação às singularidades culturais e regionais. Em complemento, a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) estabelece uma base comum a todas as regiões do país, a ser complementada pelos sistemas federal, estaduais e municipais de ensino e determina a adequação da educação e do calendário escolar às peculiaridades da vida rural e de cada região.

No que tange à educação rural, muito embora essas prerrogativas tenham trazido à tona uma nova perspectiva, posto que proclama os direitos de igualdade e respeito à diversidade, normalmente, na prática, isso não se tem concretizado, ou melhor: não se mantém suficiente para garantir o direito à educação da população do campo, no campo. Há de se convir que muito ainda precisa ser feito para fazer valer os direitos das populações camponesas. Diante dessa situação, vale citar Fernandes (2004, p. 24) quando nos diz que: “A escolarização não é toda a educação, mas é um direito social fundamental a ser garantido (e hoje ainda vergonhosamente desrespeitado) para todo o nosso povo, seja do campo ou da cidade”.

Além dos direitos e garantias dispostos na Constituição Brasileira, o Congresso Nacional sancionou a Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LBB,

⁹ Projeto do Governo Brasileiro criado pela Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967, com vistas à alfabetização funcional de jovens e adultos.

que regulamenta a aplicabilidade desses direitos. Como se pode constatar, essa Lei trouxe, de fato, o reconhecimento do mundo rural, como uma proposta às lutas travadas pelos movimentos sociais a favor do homem do campo e, a partir de então, foram fixadas as normas para a educação da zona rural, que conforme seu Artigo 28, assim preconiza:

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, especialmente:

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.

Contudo, observa-se pelo teor das prerrogativas acima citadas que a ênfase recai, notadamente, em medidas de adaptações e adequações da educação à realidade rural. Vista pelo prisma da inclusão, enquanto direito oficial essas prerrogativas podem até ser consideradas como um avanço, considerando que as leis anteriores não contemplaram tal especificidade. No entanto, no campo do real, não se pode considerar que o teor desse artigo traduza grandes preocupações com a diversidade do mundo rural, uma vez que se reporta a “adequações e adaptações” e isso não é suficiente para abarcar uma realidade que precisa ser pensada na essência da sua complexidade.

Como podem ser constatadas nos documentos oficiais, as recomendações são sempre apresentadas em termos de adaptar: currículos, calendários, materiais didáticos, propostas pedagógicas, uma vez que esses componentes são elaborados com a visão do meio urbano e na maioria dos casos são enviados para as Secretarias Municipais de Educação, e às vezes, até mesmo para as próprias escolas fazerem as suas adequações, como se isso fosse uma tarefa simples e fácil.

É importante observar que a expressão “adequação e adaptação” no idioma português possui vários significados, podendo ser interpretada como acomodação, conformação, ajuste ou transformação e identidade. Do ponto de vista crítico, essa é uma questão que merece ser bastante refletida, analisada e tratada com as devidas precauções, levando-se em consideração a maneira como tem sido pensada a educação rural ao longo do tempo. Na realidade, a cultura urbana é constantemente colocada como parâmetro para a definição de propostas para o rural.

Ressalte-se que na Lei 9394/96 já existe certo reconhecimento da diversidade sociocultural e o direito à igualdade e à diferença, como também a proposta de substituir a

mera adaptação pela adequação. Entretanto, conforme adverte Arroyo, essa questão da adequação é no mínimo, uma proposta de concepção simplista, que acaba se constituindo em meros arranjos, e, na prática, ao invés de facilitar à compreensão dos alunos para as questões voltadas para a sua realidade, contribui para reproduzir e legitimar cada vez mais os valores da cultura urbana e a manutenção da exploração. A despeito disso, Arroyo (2002, p. 76), destaca:

[...] a garantia do direito do povo à instrução e à educação ainda tem de ser defendida com a ênfase que merece. Até hoje a instrução do camponês e do trabalhador em geral não passou de uma proposta sempre repetida por intelectuais e educadores e exigida pelo povo. A burguesia nacional e internacional que compra e explora brutalmente a força de trabalho parece acreditar ainda na observação feita por Diderot há duzentos anos, que é mais difícil explorar um camponês (um trabalhador) que sabe ler do que um analfabeto.

Há de se convir que esses mecanismos escolares são fortemente influentes na formação das crianças de origem social e economicamente desfavorecida e que, se não forem bem trabalhados, induzem fortemente para deformação de conceitos e, conseqüentemente, às perspectivas de vida em relação ao campo.

Contrariamente a esse modelo já referenciado por Arroyo, reconhece-se que as escolas do campo devem ter políticas específicas, com autonomia para organizarem-se de acordo com as suas necessidades, respeitando-se as características de vida do povo que vive no campo, os seus direitos, a sua cultura e seus valores. Devem dar garantia de que as crianças possam frequentar a escola, com as condições requeridas de uma educação de qualidade, sem se deixar confundir com tratamentos que as coloquem em situações de desigualdade social, submissão ou inferioridade e, por conseguinte, gerando expectativas ilusórias de que a vida na cidade é melhor do que na zona rural.

Por outro lado, não se pode desconhecer que já existem alguns avanços em termos da legislação educacional brasileira. A Constituição de 1988 é um claro exemplo, conforme citado anteriormente. Em seu artigo 206 trata da garantia de igualdade de condições tanto no que se refere ao acesso quanto à permanência do aluno na escola. Mesmo reconhecendo que não se trata de um texto específico para educação do campo, não se pode negar que aí existe um importante espaço para que estados e municípios organizem os seus sistemas de ensino adequadamente.

Nessa direção, a Constituição do Estado do Maranhão explicita em seu art. 218, parágrafo 1º, a necessidade de adequação do calendário escolar às atividades das estações do ano e seus respectivos ciclos agrícolas, numa visão de fomento à política de desenvolvimento

sustentável. Nesse caso, a adequação, se bem entendida, pode ser trabalhada numa perspectiva de dar maior autonomia às escolas na definição de seus períodos de recesso escolar, estimulando a valorização da agricultura familiar, a segurança alimentar dos trabalhadores e suas famílias, evitando, sobretudo, o abandono escolar nesse período, assim como a busca de maior identidade da escola com a vida no campo.

Para contribuir com essa reflexão, transcreveu-se uma matéria publicada na Revista do Professor – Nova Escola (Ano XIX, nº 172, p. 50-53), apenas como ilustração, sobre a experiência de uma classe multisseriada bem sucedida no município de Viana, interior do Maranhão (Anexo A). A reportagem apresenta as dificuldades encontradas pela professora Jacione de Andrade no cotidiano de sua classe, mas ressalta, também, a determinação de quem acredita que é possível vencer desafios e inovar a prática educativa sem se prender ao modelo urbano ou à condição de conformação:

As crianças e os adolescentes estudam de acordo com seu ritmo. Cada um possui uma ficha, onde são marcadas a presença e as atividades já concluídas. A avaliação é individual e diária e só promove uma atividade seguinte quem realmente assimilou o conteúdo. Alguns alunos faltam para ajudar os pais em época de colheita ou de pesca. Quando voltam a escola, retomam de onde haviam parado. No ano passado, a turma toda concluiu o conteúdo previsto para a série. Chegamos a 100% de aprovação. (Professora Jacione de Andrade).

Acredita-se que é com essa preocupação que a educação do campo precisa ser pensada. Com a adoção de políticas de inserção do homem rural como sujeito de direito, sendo respeitadas as suas diferenças e peculiaridades e jamais tratá-los como sujeitos passíveis de adaptação. Nesse sentido, importa explicitar o pensamento de Freire (2001a, p. 45-46) quando se reporta a esta questão:

Não são poucos os educadores, inclusive, que falam na finalidade adaptadora da educação, como se os homens, seres da práxis, portanto, seres da transformação, da recriação, da re-invenção, devessem ficar amarrados a uma realidade que, por sua vez, tão inacabada quanto os homens e as mulheres, só é porque está sendo. Falar em adaptar os homens e as mulheres a uma realidade que, por ser humana, só pode ser histórico-cultural, pois que, para os homens e as mulheres não há *aqui* que não seja *agora* também, é negar a própria continuidade da história e da cultura.

A partir dessa perspectiva, é importante referenciar, também, as Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo (2002, p. 05) que institui normas resultantes das reivindicações por parte das organizações e movimentos sociais para todos os povos do campo, tais como pescadores, quilombolas, pequenos agricultores, sem terra, povos

da floresta, ribeirinhos, extrativistas e assalariados rurais. Assim, tal documento concebe o espaço campo:

[...] O campo nesse sentido mais do que um perímetro não-urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social com as realizações da sociedade humana. [...] alguns estudiosos consideram que a especificidade do campo constitui uma realidade provisória que tende desaparecer, em tempos próximos, em face do inexorável processo de urbanização que deverá homogeneizar o espaço nacional. Também as políticas educacionais, ao tratarem o urbano como parâmetro e o rural como adaptação reforçam essa concepção. [...] Já os movimentos sociais do campo propugnam por algo que ainda não teve lugar, em seu estado pleno, porque perfeito no nível das suas aspirações. Propõem mudanças na ordem vigente, tornando visível, por meio das reivindicações do cotidiano, a crítica ao instituído e o horizonte da educação escolar inclusiva.

Muito embora, essas políticas em seus aspectos legais já demonstrem certa preocupação com as questões do campo, até mesmo por força dos movimentos sociais que muito têm lutado para fazer valer seu clamor em favor dos direitos das populações camponesas, isso pouco tem significado em termos reais. Na prática, o que se tem presenciado, ao longo de todos esses anos é uma avalanche de ações de cunho eminentemente compensatório, fortalecendo a concepção de resignação e acomodação. Para corroborar com esse pensamento, é oportuno mencionar as Referências para uma Política Nacional de EDUCAÇÃO DO CAMPO defendida pelo MEC (2004, p. 07):

Embora os problemas da educação não estejam localizados apenas no meio rural, no campo a situação é mais grave, pois, além de não considerar a realidade socioambiental onde a escola está inserida, esta foi tratada sistematicamente, pelo poder público, com políticas compensatórias, programas e projetos emergenciais e, muitas vezes, retificou o discurso da cidadania e, portanto, de uma vida digna reduzida aos limites geográficos e culturais da cidade, negando o campo como espaço de vida e de constituição de sujeitos cidadãos.

No teor dessas políticas governamentais, observa-se que a educação escolar continua marcada pela existência de dois padrões bastante distintos de escolaridade: um, para atendimento à clientela da zona urbana; e outro, para a zona rural. Isso nos leva a compreender melhor a questão da dualidade de redes, conforme referenciam os autores Baudelot e Establet, citados anteriormente. A zona urbana, sempre mais privilegiada, recebendo maior atenção por parte das políticas públicas, com escolas bem mais estruturadas, professores mais qualificados, conselhos escolares implantados, transferência de recursos financeiros para as escolas, existência de coordenação pedagógica; e a zona rural, um ensino muitas vezes relegado às sobras da zona urbana, em forma de pacotes fechados, prontos para

serem executados, subestimando a capacidade de as escolas rurais de exercerem sua autonomia pedagógica e financeira.

Para subsidiar essas reflexões, torna-se oportuno buscar as contribuições de Bourdieu (2005, p. 296) que assim se expressa:

Em termos mais precisos, é preciso conhecer as leis segundo as quais as estruturas tendem a se reproduzir produzindo agentes dotados do sistema de disposições capaz de engendrar práticas adaptadas às estruturas, portanto, em condições de reproduzir as estruturas.

Essa concepção induz pensar que o instituído é apenas ideológico, visto que a legislação brasileira é mesclada de controvérsias. A despeito disso, cumpre referir-se ao Plano Nacional de Educação – PNE (2002, p. 21), que traz no seu bojo um conjunto de diretrizes norteadoras para o ensino fundamental dentre as quais se destaca:

A escola rural requer um tratamento diferenciado, pois, a oferta do 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.

Tal referência demonstra que os legisladores não conseguem desvincular-se do paradigma urbano, porque tendem a implantar o modelo seriado no campo, indistintamente, reforçando a noção de ajuste, ou seja, da homogeneização do rural com o urbano. Essa é uma demonstração clara de como se dá a relação do espaço urbano-rural. Uma relação de dominação do urbano, sobre o dominado, o rural, consistindo numa tentativa de negação, de esvaziamento do rural enquanto espaço de referência e de identidade do homem camponês.

Reflete, ainda, com muita nitidez a forma autoritária de acabar com as classes multisseriadas, ainda que os estudos existentes não sejam suficientes para comprovar se essa alternativa metodológica é uma experiência facilitadora ou não, da prática educativa. Ratificando essa concepção, o mesmo documento (2002, p. 24) recomenda no item *objetivos e metas*, que no horizonte de dez anos o país deverá conseguir:

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; Associar as classes isoladas unidocentes remanescentes a escolas de, pelo menos, quatro séries completas; Prever formas mais flexíveis de organização escolar para a zona rural, bem como a adequada formação profissional dos professores, considerando a especificidade do alunado e as exigências do meio.

Essas recomendações indicam quais os princípios que devem nortear a organização da escola rural. A alusão, que é feita as formas mais flexíveis de organização, remete também, a organização do ensino em regime seriado, isto é, adotar o padrão da escola urbana e acabar progressivamente com as classes multisseriadas, mesmo que essas determinações contrariem o art. 23 da LDB 9394/96 que abre perspectivas para múltiplas formas de organização: “séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios [...] sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar”.

Além disso, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental (PCN) elaborados pelo próprio MEC consideram que a organização dos alunos em grupos de estudo influencia o processo ensino e aprendizagem, além de poder ser otimizada quando o professor interfere na organização desses grupos. Dessa forma, os PCN orientam para que nas classes multisseriadas a organização em agrupamento de alunos seja feita por objetivos e não por série.

A despeito disso, vale refletir sobre as colocações de Perrenoud quando se reporta à questão da diferenciação, que, sob a ótica de alguns professores, ainda parece ser uma utopia. Para o autor (2000a, p. 55-56):

[...] deve-se organizar o trabalho em aula, acabar com a estruturação em níveis anuais, ampliar, criar novos espaços-tempo de formação, jogar, em uma escala maior, os reagrupamentos, as tarefas, os dispositivos didáticos, as interações [...] o sistema escolar tenta homogeneizar cada turma agrupando alunos com a mesma idade.

Não obstante, o Encontro Internacional de Educação do Campo, promovido pelo Programa Eurosocial¹⁰ realizado em Brasília, reuniu no período de 24 a 28 de setembro de 2007 gestores educacionais de diversos países para troca de experiências sobre classes multisseriadas. Segundo o representante de El Salvador, José González, após visita a uma escola multisseriada em Formosa, no Estado de Goiás, fez a seguinte colocação: “Percebi, também, que o segredo desse modelo bem-sucedido é o compromisso da comunidade com a escola”. Para esse representante o que mais chamou atenção na escola foi a alegria das crianças, o que considerou como reflexo de um bom sistema de trabalho e da dedicação da professora.

¹⁰ Programa de cooperação técnica da Comissão Europeia que visa o intercâmbio de experiências, conhecimentos e boas práticas, entre administrações públicas europeias e latino-americanas em diferentes setores, dentre os quais se destaca a Educação. (site: www.delbra.ec.europa.eu/pt/downloads/Euros...).

Como se pode perceber, o valor pedagógico das classes multisseriadas é hoje uma questão polêmica e complexa, mas não deve de forma alguma ser subestimado. Reconhece-se que os desafios que se colocam no contexto dessa prática educativa abarcam um conjunto de preocupações e conflitos, mas, também, possibilidades que podem ser estudadas, analisadas e oportunizadas.

É importante atentar que, numa experiência dessa natureza, acontece uma variedade de situações durante o processo ensino-aprendizagem, a partir das inter-relações que se estabelecem na sala-de-aula. Tudo ocorre ao mesmo tempo e de forma muito dinâmica, que tanto podem dificultar a ação do professor, como também se constituir num grande desafio, dando a este a oportunidade de superar as suas limitações e romper os velhos paradigmas, transformando o conceito de adaptação em inovação e mudança.

É nesse cenário de idiosincrasias que faz despertar o interesse de investigar as classes multisseriadas, cujas práticas desenvolvidas no seu interior, no dia-a-dia, constituem-se uma forma diferenciada de construção do processo educativo, em virtude de agregarem alunos de diferentes idades e séries, configurando-se num jeito diferente de ensinar e aprender. Nesse sentido, é importante entendê-las não somente como uma estratégia alternativa para comunidades de população rarefeitas, mas como uma experiência metodológica que carece de reflexões profundas no âmbito do seu contexto social e político. É importante, também, compreender as formas que essas classes são implantadas e quais aprendizados estão sendo construídos pelos alunos que nela estudam.

3.1 PRINCÍPIOS NORTEADORES DA EDUCAÇÃO RURAL NO BRASIL

O Brasil, nas últimas décadas, tem apresentado melhorias significativas no que diz respeito à questão educacional, especialmente, no que concerne ao acesso à educação básica, muito embora esse acesso não se tenha feito acompanhar da qualidade devida, principalmente quando se trata da educação rural, onde a repetência e a distorção série-idade têm se configurado como grandes desafios para o sistema escolar. A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD, 2001) ¹¹ indica que, das crianças que vivem na zona rural, na faixa etária de 10 a 14 anos, aproximadamente, 95% encontram-se na escola, o que não deixa de ser

¹¹ Realizada pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística).

um dado bastante significativo. Entretanto, os dados indicam também que 50% dessa clientela encontram-se com idade superior à adequada.

Urge registrar que essa defasagem série/idade é comumente apontada nos diagnósticos educacionais, como trajetórias escolares interrompidas por sucessivas reprovações, decorrentes das constantes saídas das crianças para o ingresso precoce na mão-de-obra familiar. É evidente que essa situação ocorre, mas, não pode ser considerada como o único fator responsável pelo fracasso escolar.

Outro aspecto que demonstra o cenário educacional desprezível, em que vive a população rural, diz respeito ao analfabetismo. O Censo Demográfico (2000) apontou que 29,8% da população brasileira que residem no campo com 15 anos e mais são analfabetas. Na zona urbana, esse percentual cai para 10,3%. Assim sendo, a interpretação desses indicadores nos faz refletir sobre a relevância do ponto de vista do capital sócio-cultural. O acesso à educação da população brasileira residente na zona rural, bem como o seu nível de instrução, se constituem aspectos fundamentais para aferir-se o nível de desigualdade social existente entre as zonas urbana e rural.

Ainda de acordo com mesmo Censo e conforme demonstrado na tabela a seguir, os dados indicam que a escolaridade média da população brasileira de 15 anos e mais, que vive na zona rural (3,4 anos), correspondem a quase metade da estimada para a população urbana (7,0 anos). Essa situação é mais agravante na região nordeste onde os percentuais apontam menores índices tanto no urbano quanto no rural.

Tabela 1 – Número médio de anos de estudos da população de 15 anos ou mais – Brasil e grandes regiões – 2001

Regiões geográficas	Anos de estudo	
	Urbano	Rural
Brasil	7,0	3,4
Norte	6,4	3,3
Nordeste	5,8	2,6
Sudeste	7,5	4,1
Sul	7,3	4,6
Centro-Oeste	7,0	4,1

Fonte: IBGE – Pnad/ 2001.

A análise desses indicadores vem corroborar o que afirma Bourdieu (2005, p. 307 e 208): “[...] as classes e as frações de classe mais ricas em capital cultural fazem-se cada vez mais presentes quanto mais cresce a raridade e, ao mesmo tempo, o valor escolar e o

rendimento social dos títulos escolares”. Isso vem tornar mais evidente a necessidade de ações efetivas para a diminuição da grande disparidade entre o ensino urbano e o rural.

Segundo Bof, existem no Brasil muitos estudos que demonstram as dificuldades enfrentadas pelas classes multisseriadas, em função da precariedade da estrutura física da maioria das escolas rurais, da escassez de materiais e equipamentos e da falta de preparo dos professores. Indicam também que os docentes com menor nível de qualificação são destacados a trabalhar na zona rural, e, mais especificamente, nas classes multisseriadas. Alíam-se a isso os baixos salários, o que acaba concorrendo para o desestímulo e alta rotatividade desses profissionais. O conjunto de todos esses fatores contribui para o desempenho insatisfatório dos alunos, a desmotivação e a conseqüente queda nos índices de permanência dessa clientela na escola (BOF, 2006, p. 58-59).

Ainda tomando como referência o Plano Nacional de Educação¹² (2002, p. 21), este, embora estabeleça em suas diretrizes tratamento diferenciado para a escola rural, recomenda em clara alusão o modelo urbano, com o seguinte enunciado:

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 e a sazonalidade.

Recomenda de forma bastante clara a adoção do modelo urbano, ou seja, a organização do ensino em séries e a extinção progressiva das escolas unidocentes. Numa outra diretriz, enfatiza a universalização do transporte escolar, sugerindo o deslocamento dos alunos, ao invés de se criarem escolas para atendê-los na sua comunidade. Importa observar que o legislador já parte do princípio de que a classe multisseriada é um problema. Ele não se dá conta de que os problemas que impedem essas classes de funcionarem bem é que precisam ser atacados. Vejamo-los as péssimas condições da infraestrutura física da maioria das escolas rurais, a formação deficiente dos professores, a falta de material didático, metodologias inadequadas e tantas outras condições necessárias para que uma classe ofereça um ensino de qualidade.

Tal preocupação já vem surgir com as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo¹³, representando grande avanço para a educação do campo, uma

¹² Promulgado pela Lei nº 10.172/ 2001.

¹³ Parecer 36/2001, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, aprovado em 4/12/ 2001.

vez que incorporam um conjunto de preocupações conceituais e estruturais, historicamente presentes nas reivindicações dos movimentos sociais do campo. Contempla, portanto:

[...] o reconhecimento e a valorização da diversidade dos povos do campo, a formação diferenciada de professores, a possibilidade de diferentes formas de organização da escola, a adequação dos conteúdos às peculiaridades locais, o uso de práticas pedagógicas contextualizadas, a gestão democrática, a consideração dos tempos pedagógicos diferenciados, a promoção, através da escola, do desenvolvimento sustentável e do acesso aos bens econômicos, sociais e culturais.

Como se pode observar, não basta que as políticas públicas estejam estabelecidas em leis, decretos, programas. É imprescindível que essas políticas sejam, de fato, materializadas em condições objetivas para que possam ser efetivadas.

Ressalte-se, ainda, que em 2003 o Ministério da Educação instituiu um Grupo Permanente de Trabalho¹⁴ com a atribuição de articular as ações do referido Ministério, voltadas para a educação do campo, cujos debates deveriam subsidiar a construção de políticas que tenham como princípios o respeito e valorização da diversidade cultural do homem do campo.

3.2 A ESCOLA RURAL NA LUTA CONTRA O INSUCESSO ESCOLAR

Para estudar a questão do insucesso escolar no âmbito da escola rural, parte-se do princípio de que esse é um fenômeno social, e sob tal ótica, precisa ser compreendido no âmbito do *locus* onde se encontra inserido.

Embora nessa relação a escola seja mais determinada que determinante, não significa dizer que não existe um âmbito próprio de atuação da escola. Há, sim, um espaço especificamente escolar, que deve ser tratado sob o enfoque de uma prática educativa vinculada a um projeto histórico. É justamente a partir de uma visão contextualizada e historicizada da educação que se pode repensá-la e situá-la em conexão com uma perspectiva de transformação social.

O insucesso escolar é tratado por Arroyo (1992 e 2006), Perrenoud (2000), Snyders (2005) e outros autores com a denominação de *fracasso escolar*. De acordo com Perrenoud (2000, p.18): “normalmente, define-se o fracasso escolar como a simples consequência de dificuldades de aprendizagem e como a expressão de uma falta de ‘objetiva’ de conhecimentos e competências”. O autor aborda, também, a forma arbitrária da escola,

¹⁴ Portaria nº 1474 de 3 de março de 2003.

mediante a utilização de instrumentos que não levam em consideração a diversidade do aluno no seu meio sócio-cultural, usa o seu poder para classificá-los aptos ou não a cursarem a série seguinte, ou seja: “medir” para promover ou reprovar.

Convêm ressaltar que neste estudo concebeu-se o *insucesso escolar* como as diferentes formas de exclusão do aluno no processo educativo. Esse fato tanto pode ocorrer pela deficiência das aprendizagens no processo da leitura, do cálculo, da escrita e da comunicação, que trazem como consequência a repetência e o abandono escolar, quanto pela falta de oportunidades de acesso aos segmentos subseqüentes.

Essa falta de condições para que o aluno possa dar continuidade a seus estudos, incide diretamente no problema do abandono escolar, sendo este um aspecto bastante característico do meio rural para o qual Arroyo (2003, p. 22 e 23) vem chamando atenção: “Falar em alunos evadidos é uma forma de inocentar o Estado e a ordem social. Inocentá-los da negação do direito ao saber das camadas populares”. Para esse educador, neste caso, o aluno não é quem abandona a escola, ao contrário: é por ela abandonado, ou seja, excluído. Por outro lado, é bastante evidente e grave o problema vivido pelas crianças e jovens brasileiros que não conseguem desenvolver suas habilidades e competências, e que acabam por ser excluídos e marginalizados do processo de aprendizagem. Poucos são àqueles que conseguem deslocar-se para os grandes centros. Para a maioria, resta-lhes muitas vezes apenas um caminho: interromper os estudos e ingressar precocemente no mundo do trabalho.

Como já foi abordada no item anterior, uma alternativa encontrada pelos governos no Brasil para suprir a falta da escola ou de um segmento de ensino, para o aluno da zona rural, diz respeito ao transporte escolar. Alternativa essa que tem gerado um debate intenso, sobretudo por parte dos movimentos sociais, que lutam pela fixação do trabalhador rural na sua comunidade, assegurando-lhe a posse de terra. No entanto, o “direito de toda criança ao transporte escolar” parece ter finalidade contrária, atuando no sentido desfavorável, levando as crianças para estudar na zona urbana.

Além dos riscos que pode causar o transporte, pela falta de manutenção, pelos perigos das estradas, os alunos precisam acordar muito cedo e, mesmo assim, não ficam livres dos constantes atrasos para as aulas. Apesar disso, o próprio Ministério da Educação reconhece que nenhuma medida pode ser tomada de forma generalizada, sem serem respeitadas as especificidades que cada realidade requer. No documento Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas (março de 2007, p. 17), têm-se o seguinte registro:

Por outro lado, a universalização do transporte escolar, sem o necessário estabelecimento de critérios e princípios, gerou distorções, tais como: o fechamento de escolas localizadas nas áreas rurais e a transferência de seus alunos para escolas urbanas; o transporte de crianças e adolescentes em veículos inadequados e sucateados; e a necessidade de percorrer estradas não pavimentadas e perfazer trajetos extremamente longos.

Ainda se tratando da questão do deslocamento dos alunos da zona rural para estudar na zona urbana, impõem-se outras implicações, tais como a distorção dos dados estatísticos. Na ocasião do Censo Escolar, os alunos da zona rural acabam sendo contabilizados como estudantes urbanos, uma vez que estudam em escolas urbanas. Bof (2006, p. 43) ainda acrescenta outra preocupação: “O mais grave desse processo é que, como mostram estudos na área, os alunos da zona rural ao continuarem seus estudos numa escola urbana passam por uma dura vivência de preconceito que muitas vezes leva-os ao abandono escolar”.

Não obstante, é importante que se busque uma compreensão mais ampla dos determinantes estruturais que perpassam as condições de vida dessa população. O mundo que lhes é retratado é cheio de insucessos e contradições. O mais grave é que essa situação de insucesso, vivenciada pelas populações menos favorecidas, pode levá-los a certo conformismo, a achar que as relações existentes são naturais, e que o mundo funciona assim mesmo. Nesse sentido importa referir Snyders (2005, p. 92) faz a seguinte colocação:

É nas zonas pobres, nos bairros pobres, nos arredores operários pobres que as escolas primárias estão mais superlotadas, que os professores têm menor formação, são menos estáveis; aí o material é mais escasso; a influência escolarizante sobre a criança encontra-se igualmente diminuída. É aí que são raros os estabelecimentos de do segundo grau, muito distanciados, portanto, de vários locais de habitação[...] assim aumentam as suas probabilidades de desistência.

Nessa perspectiva, procura-se neste estudo compreender a questão do insucesso escolar, a partir de aspectos estruturais, isto é, da organização e da estrutura do sistema escolar, muita embora, se reconheça que outros fatores precisam também ser considerados, tais como os fatores relacionados às causas psicológicas e culturais do aluno. Por outro lado, Arroyo (1992, p.18) reflete, também, sobre as condições de entrada dos alunos da zona rural na escola: “os alunos chegam à escola defasados, com baixo capital cultural, sem habilidades mínimas, sem interesse, ou seja, chegam à escola reprováveis”.

Ainda, segundo Arroyo (1992, p. 46):

O tema fracasso escolar está posto pela realidade social com toda premência. No nosso entender o que resulta pouco atraente não é o tema que continua desafiante, mas a forma de encará-lo. O que continua preocupante não é apenas a teimosia com que se repetem por décadas os mesmos índices de reprovação, mas, também, a teimosia em continuarmos fazendo as mesmas análises clínicas e individuais. Como se estivéssemos diante de uma epidemia, uma doença crônica que se impõe à nossa competência profissional e à nossa ousadia pedagógica.

Recorrendo aos estudos de Gentili (2001, p. 29) sobre a exclusão e a escola, este se coloca da seguinte forma: “A ‘anormalidade’ torna os acontecimentos visíveis, ao mesmo tempo em que a ‘normalidade’ costuma ter a capacidade de ocultá-los. O ‘normal’ se torna cotidiano.” E ainda nesse sentido afirma o autor:

Em nossas sociedades dualizadas, a exclusão é invisível aos nossos olhos. Certamente, a invisibilidade é a marca mais visível dos processos de exclusão neste milênio que começa. A exclusão e seus efeitos estão aí. São evidências cruéis e brutais mostradas nas esquinas, comentadas pelos jornais, exibidas nas telas. Entretanto, a exclusão parece ter perdido a capacidade de produzir espanto, e indignação em boa parte da sociedade. Nos ‘outros’ e em ‘nós outros’.

Gentili faz suas ponderações no sentido de não nos acomodarmos com os problemas de tal forma que estes se acabem transformando numa situação normal, desaparecendo no silêncio, tanto dos que vivenciam quanto dos que os ignoram. É preciso denunciar, sentir indignação com tais situações e, para isso, é necessário que os excluídos tenham consciência de seus direitos. Nesse sentido, é papel da escola contribuir para tornar visível o que o olhar normalizador tende a ocultar. Para este autor (2001, p. 42-43):

É na escola democrática que se constrói a pedagogia da esperança, antídoto limitado ainda que necessário contra a pedagogia da exclusão que nos impõe de cima e que, vítimas do desencanto ou realismo cínico, acabamos reproduzindo desde baixo.

Ao compartilhar desse pensamento, Perrenoud (2000, p. 58) admite que “a igualdade informal que regula a prática pedagógica serve, na verdade, de máscara e de justificativa à indiferença para com as desigualdades reais diante do ensino e da cultura ensinada ou, mais exatamente, exigida”.

Ainda no que diz respeito à dimensão estrutural, buscou-se as ideias de Synders. Este alerta para a participação do sistema escolar no processo de reprodução na atual estrutura de classes, e que Baldelot e Establet classificaram como escola divisionista, ou seja, a existência de duas redes de ensino diretamente determinadas pela divisão do trabalho “manual” e “intelectual”. Synders (2005, p.46) resgata a concepção dos autores e esclarece

que: “Estas duas redes são descritas não somente em separado, mas como heterogêneas [...] opostas [...] antagonistas; entre ambas, há impermeabilidade [...] divisão intransponível”.

Contudo, o autor também acredita no potencial da escola. E, assim, prossegue:

A escola é, simultaneamente, reprodução das estruturas existentes, correia de transmissão da ideologia oficial, domesticação – mas também ameaça à ordem estabelecida e possibilidade de libertação. O seu aspecto reprodutivo não a reduz a zero: pelo contrário, marca o tipo de combate a ser travado, a possibilidade desse combate que já foi desencadeado e que é preciso continuar. É esta dualidade, característica da luta de classes, que institui a possibilidade objetiva de luta. (SNYDERS 2005, p. 103).

Tal dualidade se torna bastante evidente quando se observa o ensino oferecido nas zonas urbana e rural, assim como nas práticas educativas organizadas em regimes de classes seriadas e multisseriadas. Apesar de importantes avanços construídos e implementados no sistema de ensino brasileiro, a escola continua muito seletiva e excludente, a despeito do que ocorre no Estado do Maranhão.

De acordo com os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP/MEC, o Estado do Maranhão, em 2006, possuía 410 escolas rurais com oferta das séries iniciais do Ensino Fundamental. Desse total, 250 possuíam classes multisseriadas, representando 61%. Mesmo com esse elevado quantitativo de escolas multisseriadas, a predominância do atendimento por parte das políticas públicas recai nas escolas seriadas.

No que se refere às taxas de rendimento no ano de 2005 – INEP/MEC a situação do Maranhão, nesse segmento de ensino, apresentava taxas relativamente altas de reprovação e abandono. No entanto, a situação mais agravante apresenta-se na zona rural, em todas as séries, sobretudo quando se comparam com os indicadores da zona urbana. Ressalte-se que, na passagem da primeira para a segunda série, a reprovação chega a atingir um patamar de 56%, significando que mais da metade dos alunos não conseguiu prosseguir.

É importante registrar que nesse contexto, encontram-se inseridas as classes multisseriadas. No entanto, não é possível visualizar dados específicos dessas classes, visto que o sistema não apresenta esses indicadores de forma desagregada. Tanto a matrícula como os indicadores de desempenho dos alunos das classes multisseriadas são informados no conjunto das outras séries. Isto pode ser entendido como mais uma forma de camuflar a realidade das classes multisseriadas, que, conforme se registrou anteriormente, representam mais da metade das escolas rurais.

Reafirmando as colocações feitas anteriormente neste item, não se pode atribuir o insucesso escolar apenas como produto da repetência e do abandono. É preciso, sim, entendê-lo como algo bem mais abrangente e complexo, principalmente na zona rural, em função da falta de oferta dos anos e níveis mais avançados, de forma que o aluno possa continuar estudando, além, da deficiência das habilidades e competências para efetiva inserção do aluno no mundo letrado. A despeito disso, importa lembrar Paulo Freire, que na década de 60 foi, indiscutivelmente, o primeiro a alertar os educadores para a dimensão política do ato de ensinar a ler e a escrever, defendendo o sentido dessa aprendizagem como emancipação do homem vinculada à própria possibilidade de “ler o mundo”. Nesse sentido, Gentili (2001, p. 51) traduz o pensamento de Freire: “a operação intelectual da leitura, tem que ser analítica dos contextos e recriadora dos próprios textos: quem mal lê, nada fala, é preciso aprender a ler, que é muito mais que juntar sílabas e repetir frases”.

Por outro lado, sabe-se, que existem no Brasil inúmeros estudos e pesquisas sobre a questão do insucesso escolar, cujos resultados apontam diferentes causas: desnutrição infantil, dislexia, deficiência de métodos, formação ineficaz dos docentes, materiais didáticos inadequados; falta de apoio da família, má aplicação dos recursos públicos, gestão ineficiente, e muitos outros. No entanto, Arroyo adverte para a importância da realização de pesquisas que deem maior atenção aos componentes da cultura escolar, especialmente daquelas que condicionam o fracasso e o sucesso dos setores mais carentes.

E nesse sentido, ainda ressalta o autor (1992, p. 48-49):

Alguns pontos têm sido destacados em vários estudos. Por exemplo, os modelos de análise e intervenção pressupõem que os setores populares não serão capazes de acompanhar o ritmo “normal” de aprendizagem. Chegam à escola defasados, com baixo capital cultural, sem habilidades mínimas, sem interesse... Chegam à escola **reprováveis**. Pesquisas já têm mostrado que a cultura escolar os estigmatiza e os rotula como diferentes, incapazes, inferiores, menos-dotados para o domínio das habilidades pretendidas e exigidas pelo processo de ensino-aprendizagem. [...] Outras pesquisa têm enfatizado como esses preconceitos e estigmas terminam sendo interiorizados pelos alunos e passam a ser componentes de sua auto-imagem e de suas posturas frente a próprio rendimento.

Essa situação chega a criar certo conformismo que se propaga ideologicamente, através das diferentes práticas educativas desenvolvidas na escola. Para melhor compreender como os conceitos e pré-conceitos se internalizam é importante rever o envolvimento das relações de poder que perpassam o currículo escolar. Para Silva, o currículo está centralmente envolvido em relações de poder. Segundo o autor (2006, p. 29):

[...] o currículo é a expressão das relações sociais de poder. Por outro lado, apesar de seu aspecto contestado, o currículo ao expressar essas relações de poder, ao se apresentar, no seu aspecto “oficial”, como representação dos interesses do poder, constitui identidades individuais e sociais que ajudam a reforçar as relações de poder existentes, fazendo que os grupos subjugados continuem subjugados. O currículo está, assim, no centro de relações de poder. Seu aspecto contestado não é demonstração de que o poder não existe, mas apenas de que o poder se realiza exatamente conforme suas intenções.

É evidente que não é fácil analisar as relações entre o currículo enquanto tal e a luta contra o insucesso escolar, tendo em vista as diferentes dimensões de um currículo no contexto da escola rural; e, nesse particular, de uma classe multisseriada, que lida com diferentes séries num mesmo espaço e ao mesmo tempo. Sabe-se, também, que há uma defasagem entre o currículo oficial e o efetivo, resultante da vivência do aluno e da sua realidade no mundo rural. Na prática, o que ocorre é uma verdadeira imposição de conhecimentos, que se dizem universal, e uma forte tendência a ignorar as necessidades e interesses do mundo rural. Não existe no currículo da escola rural uma relação dialógica entre o espaço urbano e o rural, daí que as propostas curriculares acabam provocando no aluno uma aprendizagem de submissão.

Para corroborar com esse dito, é importante lembrar Snyders (2005, p. 113), quando nos adverte que:

O ensino deve ter em conta o meio social e familiar dos alunos, as aptidões adquiridas por uma criança pelo fato de pertencer a um dado meio; o ensino deve corresponder às características médias que as crianças adquiriram pelo fato de pertencerem a um meio geográfico, social e familiar. O primeiro imperativo da escola é não desenraizar a criança.

Daí a necessidade da escola rural estar devidamente preparada para romper os modelos tradicionais de currículo, baseados em conteúdos e objetivos de aprendizagem e partir para uma proposta curricular mais flexível, que fomente o equilíbrio entre o currículo nacional e o currículo local. Que dê espaço à inovação em face do contexto local, ao desenvolvimento de competências, assegurando saberes que permitam aos alunos novas perspectivas de vida. Sem dúvida, uma escola cujo currículo prepare o aluno para o sucesso e não para a exclusão.

Outra questão que também cabe salientar é a que atribui a culpa do fracasso escolar ao desinteresse, à imaturidade, às características particulares do indivíduo. Esta é uma leitura que transforma a própria vítima em culpada. Essa é no mínimo uma atitude reveladora da falta de consciência do papel da educação, desconhecendo, sobretudo, que a construção da

inteligência, do saber é um ato pedagógico mediado pelo social. Nesse sentido torna-se conveniente recorrer mais uma vez a Gentili (2001, p. 39) quando este trata da exclusão, procurando mostrar a diferença existente entre condição de excluído (um estado) e as dinâmicas da exclusão (um processo):

É evidente que a exclusão é um estado, uma condição. Entretanto, o estado de exclusão não explica, por si só, as razões que o produzem. Um analfabeto, por exemplo, está excluído. A condição de analfabeto nos oferece elementos para sabermos onde esse indivíduo se encontra socialmente, ainda que não diga porque se encontra ali. Se isso fosse assim, enfrentaríamos o tautológico argumento de que os analfabetos estão excluídos por serem, justamente, analfabetos e são analfabetos por serem excluídos.

Não se pode desconhecer que toda essa problemática passa necessariamente pelas reflexões da escola como reprodutora da cultura da classe dominante, pensamento que já vêm sendo discutido desde os meados do século XX pelos sociólogos Bourdieu e Passeron por exemplo. Eles passaram a analisar a influência da escola na formação das classes e a manutenção da ordem econômica e política estabelecida.

Nesse sentido, a discussão precisa ser enfrentada levando-se em conta a historicidade do processo de amadurecimento dessa concepção. Pensar na função da escola implica analisar como ao longo do tempo ocorreu o processo de democratização, ou seja, da escola para todos. De acordo com Soares (2000, p. 6) a democratização do acesso falhou, ao invés de contribuir para o acesso ao conhecimento, acabou acentuando as desigualdades, conforme sua afirmação:

O fracasso escolar dos alunos pertencentes às camadas populares, comprovado pelos altos índices de repetência e evasão, mostra que, se vem ocorrendo uma progressiva democratização *do acesso á escola*, não tem igualmente ocorrido a democratização *da escola*.

As análises feitas por Soares vêm corroborar com o ponto de vista de que a escola deu oportunidade de acesso às crianças das camadas populares, entretanto, ao mesmo tempo tornou-se profundamente excludente, produzindo o fracasso escolar para essas mesmas crianças. E é justamente sobre essa análise que se percebe as relações de força materiais e simbólicas determinantes de uma sociedade dividida em classes. Essa argumentação nos leva compreender que as desigualdades sociais não são consequência de aptidões ou de inteligência, mas, sim, da privação cultural. A esse respeito, diz Gentili (2001, p. 41):

“Reconhecemos, explícita ou implicitamente, por ação ou omissão, que a igualdade, os direitos e a justiça social são meros artifícios discursivos em uma sociedade na qual não há lugar para todos. Escola para todos, sim. Mais direito à educação para poucos”.

Essas contribuições auxiliam, sobremaneira, a compreender como funcionam os mecanismos fabricantes das desigualdades sociais, que numa outra linguagem se traduz no insucesso escolar. Contudo, por outro lado, fazem-nos refletir, também, sobre a possibilidade de construção de práticas educativas, cujas metodologias provoquem situações de aprendizagem que incorporem as diferenças individuais e culturais dos alunos; e, neste particular, os alunos da zona rural, mais especificamente aqueles que estudam em classes multisseriadas, para garantir que todos tenham sucesso.

3.3 A ESCOLA RURAL E O DILEMA DAS CLASSES MULTISSERIADAS

Numa visão pouco aprofundada, ao primeiro contato que se tem com a escola rural, tal como se apresenta atualmente, percebe-se que esta, em alguns momentos, manifesta a transposição da escola urbana, exigindo de seus alunos padrões de aprendizagem pouco significativos para a sua realidade, a seus valores, a suas necessidades e expectativas.

Além disso, a escola rural, em sua maioria, apenas ensina a “escrever o nome”, não oferecendo, portanto, uma educação identificada com a vida da comunidade que ali vive. Tais reflexões nos remetem, mais uma vez, ao papel da escola, já evidenciado anteriormente - a escola numa perspectiva reprodutivista. Uma escola que, no exercício de tal função, mascara as contradições e impede os sujeitos de construir uma concepção alicerçada numa visão mais progressista, numa perspectiva de transformação social, chegando às vezes, a se constituir até como fator de resistência à escolarização, uma vez que a sua mensagem não se integra aos anseios vitais da população rural.

A luz dessa discussão torna-se de fundamental importância o entendimento de que a escola constitui parte da engrenagem social e, como tal, é produto dos conflitos de uma sociedade de classe. Sobre esse aspecto, Synders (2005, p. 32) chama a atenção para o discurso de neutralidade utilizado pela escola, deixando de atentar para as questões essenciais da vida das crianças proletárias. E nesse sentido, acrescenta o autor:

Tal escola transforma-se numa escola do silêncio para a criança, uma escola de morte: a escola torna-se estranha e distante, e são os filhos do proletariado que mais

duramente o sentirão, isto é, os que mais se expõem à reprovação e ao insucesso. Enquanto existir uma sociedade de classes, a escola será inevitavelmente escola de classe. [...] a questão que se põe – e que, sem dúvida, para muitos de nós, se impõe, preocupa, é a seguinte: como se pode acreditar que, numa sociedade dividida em classes, a escola iria oferecer a todos iguais oportunidades de promoção social e de afirmação pessoal?

Como o próprio documento do MEC – Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas (2007, p.13) preceitua: “é preciso desconstruir paradigmas, preconceitos, injustiças, a fim de reverter as desigualdades educacionais, historicamente construídas, entre campo e cidade”. O mesmo documento chama atenção para o tratamento que vem sendo dado, no decorrer da história, às políticas públicas para a população rural, já que estas não foram suficientes para garantir a equidade educacional entre o campo e a cidade. E ainda acrescenta:

A visão urbanocêntrica, na qual o campo é encarado como lugar de atraso, meio secundário e provisório, vem direcionando as políticas públicas da educação do Estado brasileiro. Pensadas para suprir as demandas das cidades e das classes dominantes, geralmente instaladas nas áreas urbanas, essas políticas têm se baseado em conceitos pedagógicos que colocam a educação do campo prioritariamente a serviço do desenvolvimento urbano-industrial.

Este estudo nos faz refletir, profundamente, sobre o dilema vivido pelas escolas rurais brasileiras, notadamente no Estado do Maranhão, onde estas congregam um significativo número de classes multisseriadas. Tais escolas encontram-se à margem do processo educativo, pois as propostas adotadas não levam em consideração as suas características mais marcantes: o modo simples de vida do povo rural, seus valores, suas crenças, seus conhecimentos, enfim, a sua diversidade.

A despeito disso, Barreto (2007, p. 3) adverte sobre o descaso com a preservação da cultura das classes menos favorecidas. A autora se refere, em sua obra, às populações que residem nas periferias urbanas, mas, que podem perfeitamente ilustrar a reflexão sobre as classes multisseriadas:

[...] é preciso valorizar essa diversidade que faz parte da vivência de nossos alunos e não enxergar neles apenas os traços magros da pobreza de nossas periferias. Quanta sabedoria nas vidas dessas famílias não poderia de certo modo ser catalisada pela escola para criar um ambiente mais favorável àqueles que são mais vulneráveis ao ensino.

É evidente que as classes multisseriadas existem, e não somente no Maranhão como em todo o País. De acordo com os dados do Instituto Nacional de Pesquisa-INEP/MEC, em 2002, (94%) dos estabelecimentos de 1ª a 4ª série, da zona rural, no Brasil

prestavam atendimento exclusivo com classes multisseriadas; 36% exclusivamente seriada; e 19% mistos. Já no que se refere à matrícula, o rural atingiu o mesmo percentual (36%), tanto para multisseriadas quanto para o regime seriado.

De acordo esses dados, há de se convir que esta realidade não pode ser escamoteada, tampouco ser vista apenas sob o aspecto negativista, da pobreza, do professor despreparado, da falta de material didático. É importante, sim, haver consciência de todas essas dificuldades, todavia, das possibilidades de mudanças que as classes multisseriadas são capazes de imprimir, desde que sejam oferecidas as condições favoráveis para que os alunos da zona rural permaneçam na escola, mas, permanência com sucesso.

Recorrendo aos estudos de Cunha (1980, p.44), este, pautado nas concepções de Baudelot e Establet, afirma que os estudos sobre essas populações devem ser feitos com bastante cuidado e, ainda, esclarece:

Isto significa que as classes sociais não se reproduzem a partir dos indivíduos que as compõem, mas a partir das relações de produção. No que se refere ao papel reprodutor do aparelho escolar, o que é decisivo no processo de discriminação não é a origem social dos indivíduos, mas a divisão produzida pela escola, tendente a construir dois tipos opostos de formação.

Por sua vez, Arroyo et al (2004, p. 14-15) tratam a respeito do grande desafio que se defronta hoje a educação do campo no contexto da política educacional. Para esses autores, as reflexões que abarcam a complexidade dos problemas do campo exigem uma educação que prepare o povo do campo para ser sujeito da construção do seu próprio conhecimento. E complementam:

Uma educação que garanta o direito ao conhecimento, à ciência e à tecnologia socialmente produzidas e acumuladas. Mas também que contribua na construção e afirmação dos valores e da cultura, das auto-imagens e identidades da diversidade que compõe hoje o povo brasileiro do campo. A escola pode ser um lugar privilegiado de formação, de conhecimento e cultura, valores e identidades das crianças, adolescentes, jovens e adultos. Não para fechar-lhes horizontes, mas para abri-los ao mundo desde o campo, ou desde o chão em que pisam. Desde suas vivências, sua identidade, valores e culturas, abrir-se ao que há de mais humano e avançado no mundo.

Assim como todas as instituições, a escola não é exterior ao tempo e ao espaço. À proporção em que as estruturas econômicas, sociais e políticas se modificam, a escola também tende a se modificar. Se essas mudanças no passado ocorriam lentamente, o mesmo não acontece nos dias de hoje, pois tudo se processa de forma muito rápida, e a escola não pode parar nem tampouco ficar a reboque das mudanças.

Dessa forma, urge a necessidade de políticas públicas voltadas para as escolas rurais, visto que, as políticas até então adotadas pelos governos brasileiros não têm dado a atenção devida às populações rurais, sobretudo àquelas comunidades mais isoladas, justamente onde estão localizadas as classes multisseriadas. De acordo com Caldart (2004, 149), a educação do campo identifica uma luta pelo direito de todos à educação, e ainda acrescenta a autora:

No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais.
Somos herdeiros e continuadores da luta histórica pela constituição da educação como direito universal, de todos: um direito humano, de cada pessoa em vista de seu desenvolvimento mais pleno, e um direito social, de cidadania ou de participação mais crítica e ativa na dinâmica da sociedade. Como direito, não pode ser tratada como serviço nem como política compensatória; muito menos como mercadoria.

A despeito do direito de ser educado no lugar onde se vive, esta é uma causa que vem sendo travada pelos movimentos sociais, fazendo fazer valer o Artigo 208 da Constituição Federal Brasileira (1988 p. 139) no seu § 1º que prevê “*o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito subjetivo*”.

De acordo com Caldart, o principal marco da luta por uma escola do campo não tem a intenção de criar um tipo diferente de escola, mas o reconhecimento do direito dos povos do campo como sujeitos sociais, que também precisam ser preparados para poder contribuir no processo de humanização do conjunto da sociedade. Nesse sentido, a autora (2004, p. 110 e 111) ajuda a refletir a questão a partir da seguinte colocação:

Um dos entraves ao avanço da luta popular pela educação básica do campo é cultural. As populações do campo incorporam em si uma visão que é um verdadeiro círculo vicioso: sair do campo para continuar a ter escola, e ter escola para poder sair do campo. Ou seja, uma situação social de exclusão, que é um dos desdobramentos perversos da opção de subdesenvolvimento do país, feita pelas elites brasileiras, acaba se tornando uma espécie de bloqueio cultural que impede o seu enfrentamento efetivo por quem de direito. As pessoas passam a acreditar que para ficar no campo não precisam mesmo de “muitas letras”.

Na visão da autora supracitada, romper com esses bloqueios culturais é sem dúvida uma tentativa de lutar por um direito que também passou a ser dever. A escola deve ser concebida como uma das dimensões pertinentes ao processo de formação dos sujeitos, e jamais como algo de muito especial. Para Caldart, afastar-se do campo para estudar, ou estudar para sair do campo não é uma realidade inevitável. Da mesma forma não são

imutáveis as características, marcadamente alheias à cultura do campo, das poucas escolas que o povo tem se esforçado para que existam.

Daí, a necessidade de os governos e de as próprias escolas buscarem alternativas que possam realmente transformar o dilema das crianças do campo em ações que lhes garantam o respeito aos direitos humanos, aos valores da justiça, ao diálogo e ao respeito enquanto cidadãos. Com base nesse pensamento, trazem-se novamente as contribuições de Freire, Freinet e Perrenoud que propõem diferenciação das situações didáticas, devendo ser estas mais flexíveis, variadas e coerentes com as diferenças. Neste sentido, Perrenoud (2000, p. 58 e 59) com grande propriedade adverte: “Não é possível encontrar, aqui e ali, um novo Freinet que sozinho, inventa uma pedagogia diferenciada, ativa e cooperativa, feita sob medida para seus alunos. Isso supõe uma criatividade, uma energia e uma perseverança fora do comum.” Ainda se tratando dessa questão, o autor destaca:

Quando se perde a ilusão de poder salvaguardar uma pedagogia frontal constituindo-se grupos heterogêneos, quando se atacam seriamente as diferenças, a primeira tentação continua sendo a divisão dos alunos em grupos homogêneos ou a reunião de alunos que possuem dificuldades para lhes oferecer apoio, na esperança de que, com isso, recriem-se, grupos passíveis de mesmo ‘tratamento’. Diante da diferença, classificar e orientar os ‘casos’ semelhantes para tratamento uniformes continua a ser um esquema de pensamento muito tenaz.

No contexto das propostas desses autores, cabe também uma reflexão sobre as classes multisseriadas, cujas práticas desenvolvidas no seu interior, no dia-a-dia, constituem uma forma diferenciada de construção do processo educativo. Seria ingênuo imaginar que o trabalho com classes multisseriadas é uma tarefa fácil, dada a complexidade que abarca a singularidade dessas classes, que lida no seu cotidiano com uma pluralidade de situações: idade, sexo, séries, vínculos familiares, territorialidade, nível de conhecimento, etnia e outras variantes culturais.

Isso significa dizer que a prática educativa vivenciada no cotidiano de uma classe multisseriada configura-se num jeito diferente de ensinar e aprender, uma vez que lida, concomitantemente, com o singular e o plural. Pode-se até mesmo afirmar que esta é uma experiência educativa da maior expressão do ponto de vista da diferenciação. No entanto, o não enfrentamento da questão por parte dos organismos governamentais, isto é, a falta de projetos que deem conta de tal complexidade nos remete a maiores inquietações. De acordo com as estatísticas educacionais esta é uma realidade presente no país inteiro - de norte a sul e

de leste a oeste, porém, o que se tem experimentado até agora significa pouco para a dimensão que o caso requer.

Há de se convir que, apesar das críticas apontadas em diferentes estudos e planos oficiais, tanto em nível federal quanto estadual e municipal, os governos ainda não tiveram a devida competência nem para acabar nem tampouco para melhorar o padrão do ensino ofertado nas classes multisseriadas. A análise de Bof (2006, 28) revela tal situação:

Estudos mostram as dificuldades enfrentadas pelas escolas multisseriadas. De um lado está a precariedade da estrutura física e, de outro, a falta de condições e sobrecarga de trabalho dos professores gerando alta rotatividade desses profissionais, o que possivelmente interfere no processo de ensino-aprendizagem. Geralmente aqueles com uma formação inadequada permanecem em escolas isoladas e unidocentes até o momento que adquirem maior escolaridade, quando pedem remoção para a cidade.

Uma das medidas implantadas pelo governo para minimizar esses problemas vivenciados pelas classes multisseriadas foi a implantação do Projeto Escola Ativa, implantado no Brasil em 1997, por iniciativa do Ministério da Educação – MEC e financiado com recursos do Banco Mundial. Essa experiência tem como fundamento a estratégia “Escuela Nueva- Escuela - Activa” implantada na Colômbia com resultados positivos há mais de vinte anos. Os estados que inicialmente a implantaram foram Maranhão, Bahia, Pernambuco, Rio Grande do Norte, Ceará e Piauí. (MEC – ESCOLA ATIVA, 2005, p. 17 e 18). O referido documento contextualiza a estratégia com o seguinte teor:

Essa inovação educacional inspirou-se no movimento pedagógico-cultural mais importante do começo do século XX, que rompeu com a educação tradicional, passiva e autoritária. A Escola Ativa surge como uma resposta aos persistentes problemas da ineficiência interna e de baixa qualidade da educação oferecida em classes multisseriadas. Propõe um novo paradigma pedagógico baseado em princípios que se opõem às práticas tradicionais transmissivas, memorísticas e passivas.

Os registros indicam, ainda, que o processo de implantação do Projeto Escola Ativa¹⁵, no Brasil, aos pouco foi atingindo todos os estados da região nordeste e estados das regiões Norte e Centro-Oeste do País. Após o término da vigência do Acordo de Empréstimo com o Banco Mundial para financiamento do programa, o MEC transferiu a responsabilidade da implementação das do Programa Escola Ativa aos estados e municípios. Em 2004, o Ministério da Educação criou a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e

¹⁵ Consultar: Diretrizes para implantação e implementação da Estratégia Metodológica Escola Ativa - (MEC/DIPRO/FUNDESCOLA. Brasília, 2005.

Diversidade, indicando ser uma instância responsável, especificamente, no âmbito do MEC, pelo atendimento das demandas das comunidades rurais a partir do reconhecimento de suas necessidades e singularidades.

Dessa forma, a política educacional, pela primeira vez na história deste País, passou a se construir a partir do pensamento, desejos e interesses dos movimentos sociais do campo. No entanto, isso tudo ainda é muito novo. Começou a acontecer no decorrer das últimas décadas, a preço de muitas lutas promovidas pelo esforço dos movimentos sociais, que, ao longo de todo esse tempo, têm procurado demarcar o seu espaço político, agregando saberes e transformando-os em possibilidades de desenvolver o seu território de acordo com seus valores sociais e culturais.

3.3.1 Heterogeneidade: uma característica marcante das classes multisseriadas

As classes multisseriadas, como já foram referidas anteriormente, têm como característica o agrupamento, em uma sala-de-aula, de alunos de séries e idades diferentes, com a orientação de um professor ou professora. Nesse sentido, pressupõe a escola como um espaço sociocultural, onde as práticas educativas se desenvolvem numa relação recíproca entre os sujeitos.

Esse tipo de organização de classe desmistifica concepções e práticas pedagógicas enfatizando o erro sobre a noção de que a educação escolar só é possível e eficiente mediante a formação de classes homogêneas. Para auxiliar nessa discussão, Silva e Davis (1994, p. 53) afirmam que essa noção de classes homogêneas “é falsa tanto do ponto de vista teórico, como daquele da prática”. E ainda acrescentam as autoras:

As crianças não são nunca iguais: as informações disponíveis a cada uma são distintas, as estratégias de pensamento e ação, bem como os recursos que utilizam na resolução dos problemas do cotidiano, são diferentes. Esta diversidade que caracteriza a diferença entre os alunos de uma mesma classe, longe de ser negativa é central para interação que se dá em sala de aula.

Muito embora já existam no Brasil inúmeros estudos que apontam a organização de classes heterogêneas como um fator positivo para o processo de aprendizagem do aluno, essa visão ainda não é bem aceita pelo sistema educacional, tampouco por parte de muitos professores, que ainda concebem tal estratégia como uma forma de improvisação do ensino. Acredita-se que essa visão é de certa forma influenciada pelo paradigma seriado vigente, cuja organização é concebida numa perspectiva de homogeneidade, ou seja, onde todos os alunos

curram a mesma série, possuem relativamente à mesma idade e seguem o mesmo currículo escolar.

Sabe-se, no entanto, que essa não é uma questão tão simples como possa parecer, e só será passível de desvendá-la a partir da investigação da realidade existente e não apenas de sua negação. Indiscutivelmente, os estudos sobre as classes heterogêneas não podem resumir-se apenas às configurações da sala-de-aula. Assim, seria forçar um entendimento reducionista e simplificador, uma vez que são vários os fatores que permeiam a prática educativa no contexto de uma classe multisseriada, tais como localização da escola, clientela, formação do professor, vínculos afetivos dos alunos, tipo de gestão, currículo e processos metodológicos de avaliação e promoção, e muitos outros.

Todavia, essa é uma questão que se coloca desafiadora, pois atualmente a sociedade tem mostrado que não basta aprender a lição do passado. É preciso estar aberto para o novo, para o desconhecido, ao invés de somente repetir. É preciso criar, experimentar, buscar meios para inovar. Contudo, Paulo Freire (1996, p. 35) adverte, também, para os riscos de aceitação do novo e rejeição do passado:

É próprio do pensar certo a disponibilidade ao risco, a aceitação do novo que não pode ser negado ou acolhido só por que é novo, assim como o critério de recusa ao velho não é apenas cronológico. O velho que preserva sua validade ou que encarna uma tradição ou marca uma presença no tempo continua novo.

Outro fator que precisa ser considerado no contexto dessas classes é que a heterogeneidade não ocorre de forma imposta, sua maioria, é consequência da situação geográfica de muitas comunidades brasileiras, e de modo particular, da zona rural do Maranhão, onde a população das comunidades é rarefeita. Isso significa dizer que nessas comunidades a organização dos alunos nessas classes é uma alternativa encontrada pelas comunidades e até mesmo pelo poder público para atender aos alunos na sua própria comunidade.

Partindo desses princípios, torna-se necessário constatar e ampliar ainda mais as indagações: as práticas educativas desenvolvidas por alunos e professores numa classe multisseriada denunciam ou corroboram com a aprendizagem? De que modo a organização do trabalho numa classe heterogênea reflete os mecanismos de possibilidades ou de resistência dos professores e alunos no contexto escolar? Daí, a necessidade de observar-se com muito cuidado o trabalho que vem sendo realizado nessas classes, de forma a não se cair na defesa

de que toda classe deve ser heterogênea ou no mito de que uma educação escolar bem sucedida passa necessariamente por uma estrutura seriada.

Segundo Perrenoud (2000, p. 58) um professor experiente tem consciência de que a homogeneidade total é inacessível, e nesse sentido se posiciona:

[...] somente um professor principiante ainda sonha ter apenas alunos igualmente aptos e motivados a tirarem proveito do ensino. [...] Diante da diferença, classificar e orientar os ‘casos’ semelhantes para tratamentos uniformes continua a ser um esquema de pensamento muito tenaz.

Para ampliar mais os conhecimentos sobre essa questão, torna-se conveniente examinar a visão de alguns autores que já estudaram ou vivenciaram experiências com grupos heterogêneos: Perrenoud (1999 e 2000), Freire (1994 e 2005), Arroyo (2004 e 2006), Freinet (2004), Vygotsky (1993).

De acordo com Perrenoud (2000a, p. 56), a homogeneização é muito relativa, em virtude das disparidades que existem entre os alunos da mesma idade, pois isso vai depender dos níveis de desenvolvimento e do tipo de socialização familiar. E assim complementa o autor:

Certas aprendizagens só acontecem graças a interações sociais, seja porque se visa ao desenvolvimento de competências de comunicação, seja porque a interação se torna indispensável para provocar aprendizagens que passem por conflitos cognitivos ou por formas de cooperação.

Philippe Perrenoud (1999 e 2000a) possui várias produções sobre temáticas que envolvem a questão da heterogeneidade e que demonstram a importância de alternativas pedagógicas para trabalhar com alunos com diferentes níveis de aprendizagem, como, por exemplo, os ciclos escolares¹⁶ e pedagogia diferenciada¹⁷.

Freinet preconiza para o processo educativo uma escola viva, onde se possa estar sempre experimentando novos métodos. E, assim, fica patente o ponto de vista do autor (2004, p. 73) quando nos diz que:

Através dos prados ou nos flancos das encostas, nunca há uma solução única, um caminho exclusivo, mas atalhos caprichosos mais ou menos paralelos, com um leque de outros caminhos que se abrem, a cada curva, para outros horizontes. [...] Não agrave a monotonia de uma vida cotidiana, em que o leque dos caminhos se fechou

¹⁶ Ciclos Escolares – “a escolaridade é organizada em patamares anuais. [...] A progressão dos alunos é gerada no âmbito de um ciclo de aprendizagem no qual os alunos passam, em princípio, o mesmo número de anos para alcançar objetivos de aprendizagem incontornáveis.” (2000 p. 52-53).

¹⁷ Pedagogia Diferenciada – “criar uma *organização do trabalho e dos dispositivos didáticos* que coloquem cada um dos alunos em uma situação ótima, priorizando aqueles que têm mais a aprender.” (1999, p. 55).

sobre a perspectiva acinzentada da rua que a conduz a fabrica. Não desespere os seus alunos, transformando a escola num desfiladeiro de sentido único, cuidadosamente ladeado por barreiras, blocos oscilantes e precipícios, sem que haja esperança de ver, finalmente, na curva seguinte, abrir-se o leque generoso dos atalhos que sobem para a plenitude da vida.

No ponto de vista de Freire (1994, p. 35), “é preciso partir de nossas possibilidades para sermos nós mesmos.” Segundo o autor, no contexto da prática educativa, todos ensinam e todos aprendem, num processo dialético e dinâmico de geração de saberes. Os estudos de Freire reforçam a importância da relação dialogal no processo de ensino e aprendizagem, nos círculos de cultura com grupos heterogêneos, afirmando que é nessa dialogicidade que os sujeitos conservam a sua identidade, crescendo e aprendendo uns com os outros, relacionando e ampliando seus conhecimentos.

Na visão de Freire (2005, p. 100), o diálogo deve desenvolver-se nos círculos de cultura, pois estes são a superação da escola, demasiadamente carregada de passividade. O autor defende que:

Nosso papel não é falar ao povo sobre a nossa visão de mundo, ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa. Temos que estar convencidos de que a nossa visão do mundo, que se manifesta nas várias formas de ação, reflete a sua *situação* no mundo, em que se constituiu. A ação educativa e política não pode prescindir do conhecimento crítico dessa situação, sob pena de se fazer ‘ bancária ’ ou de pregar no deserto.

Tal proposição leva-nos à compreensão de que a individualização radical do ensino tende a isolar os sujeitos, limitando suas possibilidades de interação e dialogia. Assim como nos círculos de cultura, nas classes multisseriadas, também, as atividades podem ser trabalhadas de forma mais flexíveis, capazes de incorporar os alunos no conjunto das atividades da classe, mediante a divisão do trabalho de acordo com o que cada aluno pode desenvolver. Ao invés de conteúdos alienados e fragmentados, tanto em relação ao conhecimento como a organização em séries, o trabalho pode ser realizado numa perspectiva de investigação, criação e recriação de conceitos.

Miguel Arroyo (2006) admite que a organização das escolas, sobretudo nas escolas do campo, não pode ser compreendida tomando-se como referência apenas as suas semelhanças, mas, especialmente, a sua diversidade. Na visão desse autor, o sistema escolar impõe às escolas suas normas conservadoras, com estruturação em regimes seriados, cujo parâmetro é o perímetro urbano, sem dar a devida importância às diferentes realidades, numa pretensa organização homogênea.

Como forma de expressar maior evidência ao sentido de heterogeneidade, Arroyo (2006, p. 113-114) até prefere utilizar a terminologia multiidade em vez de multisseriada, conforme explicita a seguir:

As escolas do campo não são multisseriadas. São multiidades. Temporalidades éticas, cognitivas, culturais, identitárias. É com a diversidade de temporalidades que trabalha a escola do campo. Não com séries. [...] Classificar a escola do campo como multisseriadas leva a uma visão sempre negativa e a tendência dos professores a organizar a escola por séries, apesar de terem idades tão diferentes. Leva a recortar os conhecimentos: "agora trabalho o conteúdo da primeira série, agora com vocês o da segunda...". Isso é um caos!

Além disso, Arroyo reforça a sua concepção de que as diferenças internas, que se encontram subjacentes às escolas do campo, até mesmo por força de sua diversidade, também não possuem uma estruturação uniforme. Com base nessa concepção e respaldado em suas experiências, o referido autor (2006, p. 83-84) levanta dúvidas e tece alguns comentários sobre a organização das escolas do campo:

Que estrutura dará conta da proposta de educação básica do campo? Diria a vocês que essa estrutura não pode ser rígida. A escola não pode acontecer dentro de quatro paredes, apenas nos tempos e espaços da sala de aula, temos que reinventar tempos e espaços escolares que dêem conta dessa proposta de educação rural. Temos que acabar, sobretudo, com a estrutura seletiva, peneiradora, excludente, que é inerente ao sistema seriado. [...] Como é difícil superar essa cultura seletiva que está nas avaliações, nas provas para aprovar-reprovar, repetir ano, reter fora da idade! [...] Escola peneiradora, seletiva e excludente é a própria negação da escola como direito de todos, universal.

As apreciações de Arroyo partem do princípio de que, quando se trata de escola do campo, pela sua própria vocação, não se pode dissociar da perspectiva da heterogeneidade. Daí a necessidade de os educadores se colocarem vigilantes, para não permitirem a implantação de propostas discriminatórias, que não deem conta das expectativas e condições reais de cada aluno ou grupo de alunos.

Assim como Freire e Arroyo, Freinet (2004) acredita, também, no papel transformador da educação e na aprendizagem como fator natural, vinculada à experiência da vida. A aproximação das ideias entre esses autores, como também de Vygotsky, passa, especialmente, pela concepção de um processo de ensino e aprendizagem interativo dos grupos heterogêneos. Ademais, Freinet concebe a educação como um processo dinâmico que se transforma com o tempo e está determinada pelas condições sociais. É uma preparação para a vida social, razão pela qual o autor defende o trabalho cooperativo como via para

transformar a sociedade. Assim, descreve a essência do seu pensamento (2004, p. 9) “Educação não é uma fórmula de escola, mas, sim, uma obra de vida.”

Para Freinet a cooperação é um elemento fundamental no desenvolvimento das relações entre os alunos, para trabalharem em equipes, organizar e dirigir situações de aprendizagem, notadamente, com aqueles alunos que apresentem maiores dificuldades de aprender. Segundo o autor, o trabalho na escola não deve ser visto apenas pelo aspecto didático, mas como uma prática ligada à vida e a realidade histórico-social dos alunos. Reporta-se ainda, ao trabalho em série, como bom conhecedor, e afirma que não foram os fabricantes de automóveis que o inventaram, mas os pedagogos e os pastores. Nesse sentido, cabe aqui transcrever uma passagem do autor que sintetiza o seu pensamento sobre essa questão (2004, p. 38):

Se você quiser crianças inteligentes, capazes de erguer a cabeça e escolher os trilhos, também você terá que proceder de outra forma, saber conservar nos seus cabritos aquele soberano apetite de brotos tenros, aquele delicado instinto que os faz mordiscar prudentemente as ervas suspeitas e aquela exuberância de vida que parece alimentar-se de primavera e de beleza. Só que você não mais terá esse tranqüilo pisar do rebanho que desfila sempre pelos mesmos caminhos. Terá personalidades que se formam e se defrontam, cabeças que se detêm a olhar para o céu, vozes que se chamam através da montanha. Mas você sentirá também o invencível frêmito da vida.

É importante ressaltar que as concepções de Freire assim como as de Freinet convergem para uma prática libertadora, por acreditarem que o sujeito da ação coletiva e da educação não se restringe a um indivíduo isoladamente, mas ao conjunto de pessoas que participam do processo educativo, enquanto sujeitos pensantes e criativos. Essa ação coletiva pode ser compreendida, também, pela força que o grupo tem de uma ação dialética entre verticalidade oficial imposta pela escola e a horizontalidade dos seus membros enquanto sujeitos do processo de aprendizagem.

Em prosseguimento a essas reflexões, tornaram-se importantes as contribuições de Vygotsky (1993), que defende a tese de se criar na escola um ambiente educativo motivador, que estimule o aluno à produção da sua própria cultura, dos seus valores de suas representações, de sua arte e de sua linguagem.

É interessante compreender que, para Vygotsky, o aprendizado acontece mediante dois níveis de desenvolvimento: real ou efetivo e potencial ou proximal. O primeiro refere-se àquelas capacidades que a criança já aprendeu e domina, Isto é, algo que consegue fazer sozinha. A segunda também se refere à capacidade que a criança tem de fazer, mas com o

auxílio de outra pessoa. Neste segundo caso, a criança realiza suas atividades, soluciona os problemas mediante o diálogo, a colaboração, a experiência compartilhada em nível de desenvolvimento potencial, isto é, o desenvolvimento ocorre em colaboração com outros elementos do seu grupo social.

Nesse sentido, Vygotsky (1993, p. 89) acrescenta que:

A experiência nos mostrou que a criança com a zona maior de desenvolvimento proximal terá um aproveitamento muito melhor na escola. [...] Com o auxílio de outra pessoa, toda criança pode fazer mais do que faria sozinha – ainda que se restringindo aos limites estabelecidos pelo grau de seu desenvolvimento.

Como se pode observar, tornam-se oportunas as abordagens dos autores, baseadas nos pressupostos de um ensino escolar pautado num processo coletivo, compartilhado e interativo, no qual o aluno ajudado pelo professor e por seus colegas, pode mostrar-se progressivamente autônomo na realização de suas atividades. Eles tentam mostrar que a construção realizada pelos alunos não pode ser feita solitariamente.

Ressalte-se, portanto, que, na construção do conhecimento, é importante ter como ponto de partida os conhecimentos trazidos pelo aluno do seu contexto social, assim como a ajuda dos alunos mais experientes, conforme ocorre nas classes multisseriadas. Essas condições, como aparecem nas explicações de Vygotsky sobre a Zona e Desenvolvimento Proximal, irão permitir significados aos novos saberes os quais serão adquiridos no decorrer da prática educativa.

Por fim, na concepção dos autores supracitados, a escola funciona como uma instituição ideológica, mas, ao mesmo tempo, com possibilidades de transformação. Eles discordam da visão de existir um modelo único de prática educativa e acreditam na capacidade da escola em trabalhar a heterogeneidade como fator positivo e desencadeador de relações interativas, autônomas e cooperativas. Acreditam, sim, em práticas educativas capazes de atender às necessidades dos diferentes grupos sociais e de superar a verticalidade hierárquica e a horizontalidade homogênea dos níveis do conhecimento.

Tais ensinamentos, no entanto, nos conduzem à compreensão de que é nas possibilidades e nos limites da escola que se desenvolve a verdadeira dimensão pedagógica do saber escolar, indispensável ao exercício da cidadania plena.

4 O PERCURSO METODOLÓGICO

A compreensão que o sujeito tem de si se constitui através do olhar e da palavra do outro [...] É com o olhar do outro que me comunico com o meu interior. Tudo o que diz respeito a mim chega a minha consciência através do olhar e da palavra do outro, ou seja, o despertar da minha consciência se realiza na interação com a consciência alheia.

Mikhail Bakhtin, 1985.

4.1 PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

De acordo com Minayo (2008, p. 16) “[...] pesquisa é a atividade básica da ciência na sua indagação e construção da realidade”. Para esta autora, é a pesquisa que dá sustentação a atividade do ensino, atualizando-o diante a dinâmica do universo. Portanto, embora a pesquisa seja uma prática de natureza teórica, vincula-se à vida prática, pois a pesquisa congrega pensamento e ação.

Nesse sentido, Minayo (2008, p. 14) esclarece, também, sobre o conceito de metodologia no âmbito da pesquisa, como sendo:

[...] o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade. Ou seja, a metodologia incluiu simultaneamente a teoria da abordagem (o método), os instrumentos de operacionalização do conhecimento (as técnicas) e a criatividade do pesquisador (sua experiência, sua capacidade e sua sensibilidade). [...] Ela inclui as concepções teóricas da abordagem, articulando-se com a teoria, com a realidade empírica e com os pensamentos sobre a realidade.

Partindo-se do entendimento de que, para percorrer o caminho do pensamento e submergir na realidade daquilo que se quer tornar visível, fez-se necessário fazer a opção pela abordagem qualitativa de pesquisa, dada a relevância de sua aplicabilidade no campo educacional. Pois, segundo Haguette, é importante a escolha do método mais adequado para cada tipo de objeto de estudo. Na visão da autora (1987, p. 55) “[...] os métodos quantitativos supõem uma população de objetos de observação comparável entre si e os métodos qualitativos enfatizam as especificidades de um fenômeno em termos de suas origens e de sua razão de ser.”

Já no entender de Minayo (2008), o debate entre as abordagens quantitativas e qualitativas da realidade social não se trata de uma questão hierárquica, mas de natureza. Para essa autora, os dois tipos de abordagem e as informações produzidas não são incompatíveis. Elas podem completar-se. No entanto, a própria autora diz haver muita controvérsia sobre esta

questão. Quanto a abordagem qualitativa Minayo (2006 apud MINAYO, 2008) ressalta que esta se aprofunda no mundo dos significados: “Esse nível de realidade não é visível, precisa ser exposta e interpretada, em primeira instância, pelos próprios pesquisadores”.

Para corroborar com o entendimento sobre métodos qualitativos, buscou-se também a colaboração Lazarsfeld (1969) citado por Haguette (1987, p. 55-56) que identifica três situações onde deva ocorrer uma maior atenção aos indicadores de natureza qualitativa:

- a) situações nas quais a evidência qualitativa substitui a simples informação estatística relacionada a épocas passadas;
- b) situações nas quais a evidência qualitativa é usada para captar dados psicológicos que são reprimidos ou não facilmente articulados como atitudes, motivos, pressupostos, quadros de referência etc.;
- c) situações nas quais simples observações qualitativas são usadas como indicadores do funcionamento complexo de estruturas e organizações complexas que são difíceis de submeter à observação direta.

Considerando as situações acima descritas pela autora, pode-se apontar que a escola rural, e, nesta, compreende-se também a classe multisseriada, insere-se tanto na terceira situação, onde estão incluídos os estudos de unidades sociais naturais, respaldadas nos pressupostos do interacionismo simbólico, quanto na segunda situação, no que se refere às técnicas.

Segundo Goodenoug (1971), citado por Santos Filho (2002, p. 44), “[...] o estudo qualitativo protótipo é o etnográfico, que ajuda o leitor a compreender as definições da situação das pessoas que são pesquisadas”. Na visão dos autores, o propósito da pesquisa qualitativa é a compreensão e interpretação do fenômeno social, onde o pesquisador precisa buscar a compreensão do significado que os outros dão às suas próprias interpretações. Ou seja, o pesquisador se constitui um dos principais instrumentos da pesquisa, uma vez que, sendo parte integrante do processo de investigação, sua compreensão se constrói a partir do lugar sócio-histórico onde se encontra inserido, e depende das relações intersubjetivas que se processam com os sujeitos da pesquisa.

Ressalte-se, ainda, que o enfoque teórico desta pesquisa é de perspectiva dialética de análise, tendo em vista as relações sociais que se estabelecem no interior da escola e de modo particular na sala-de-aula. Coerente com essa perspectiva fez-se opção pela abordagem etnográfica na intenção de construir-se um melhor entendimento da prática educativa vivenciada numa classe multisseriada, focalizando a professora, os seus alunos, e outros componentes que permeiam o dia-a-dia da sua experiência escolar. Ademais, o uso da abordagem etnográfica para o que se pretendeu neste estudo passa pela concepção dos

processos de ensino e aprendizagem, mas num contexto cultural bem mais amplo. Neste sentido, considerou-se que a pesquisa não se restringe apenas ao âmbito da escola, mas, passa, também, pelo estabelecimento das relações entre o contexto formal da escola e a realidade vivida pelos alunos fora do seu ambiente escolar.

Importante, também, são as contribuições de Martínez (apud 1985, CUNHA, 1989, p. 42), quando afirma que a origem deste tipo de estudo está na antropologia. O autor ainda esclarece o conceito de investigação etnográfica a partir de dois sentidos, sendo um mais restrito, ou seja: onde se tem constituído a “[...] produção de estudo analítico-descritivo dos costumes, das crenças, práticas sociais e religiosas, conhecimentos e comportamentos de uma cultura popular, geralmente de povos ou tribos primitivas”; e, no mais amplo, onde se consideram:

Investigações etnográficas, muitas de carácter qualitativo (educacionais ou psicológicas), estudos de casos, investigações de campo, investigações antropológicas em que prevalece a observação participante, centrada em um ambiente natural e evitando-se a determinação prévia de variáveis por parte do investigador.

Esses esclarecimentos ajudaram a entender melhor o processo da pesquisa e o nosso papel enquanto pesquisador de uma realidade a desvendar. Nesse sentido, tornou-se fundamental a compreensão da etnografia como um processo de produção do conhecimento e não somente como possibilidade de descrever ou relatar fatos.

Buscaram-se, também, referenciais de alguns autores que chamam a atenção para a importância de se saber distinguir a etnografia como método e enquanto postura. Nessa direção, vale citar Boumard (1999, p.1 e 7) ao esclarecer que a etnografia pode ser considerada como um método no sentido da técnica de trabalho. Ele afasta a concepção de etnografia enquanto processo. Boumard faz ainda a seguinte afirmação:

Centralizada sobre a noção de observação participativa, ela insiste sobre as técnicas de trabalho de campo, as práticas de conversação, o diálogo etnográfico como dispositivo, as técnicas de inquérito em geral, levando a recortes com as histórias de vida ou algumas formas da pesquisa ação. A esta concepção técnica de método etnográfico, gostaria de contrapor a idéia de etnografia enquanto processo, apoiando-me nos trabalhos de P. Woods, para quem a etnografia ganha o seu verdadeiro significado na sua referência aos conceitos do interacionalismo simbólico. O etnógrafo da escola trabalha sobre os contextos, as situações, as perspectivas, as culturas, as estratégias, as carreiras, etc.

Já Lapassade (2005, p. 148) define etnografia como:

Descrição (*grafia*) de um *etnos* (termo que designa um povo, uma cultura). O trabalho etnográfico de campo implica fundamentalmente a observação participante (noção que define ao mesmo tempo a etnografia em seu conjunto e as observações prolongadas feitas no campo ao participar da vida das pessoas) [...] Atualmente, o termo etnografia tende a designar uma disciplina, com todos os privilégios que comporta, e ao mesmo tempo um método (a observação participante e as técnicas anexas) e um trabalho de interpretação dos dados coletados no decurso do trabalho de campo.

Complementando sua linha de pensamento, Lapassade (1991 apud FINO, 2003) ressalta que a terminologia etnografia foi utilizada inicialmente pelos antropólogos significando trabalho de campo (*fieldwork*), uma vez que, na realização do trabalho de campo, são extraídas informações e materiais que podem servir como subsídios para uma elaboração teórica posterior. Fino acrescenta, ainda, que, segundo o autor supracitado, atualmente, alguns antropólogos ainda utilizam o termo não somente como forma de expressar o trabalho de campo, no seu sentido estrito, mas para darem de maneira mais abrangente uma concepção sociológica que se opõe a uma visão quantitativa e positivista.

Quem compartilha, também, desse pensamento é Spradley (1979 apud ANDRÉ; LÜDCK, 2001, p. 14), que procura esclarecer o sentido da pesquisa do tipo etnográfico no contexto escolar: “[...] denominar etnografia uma pesquisa apenas porque utiliza observação participante nem sempre será apropriado, já que a Etnografia tem um sentido próprio: é a descrição de significados culturais de um determinado grupo”. Para esse autor, a linguagem significa a expressão direta de alguns desses significados, sendo que outros são expressos de forma indireta, através das ações. Acrescenta, ainda, que a cultura se compõe mediante o conjunto desses significados, englobando o fazer e o saber das pessoas, assim como o que elas constroem e usam. Dessa forma, a etnografia, não significa apenas um estudo sobre as pessoas, mas, mais do que isso, um estudo com as pessoas.

Outra questão importante é ressaltada por Ezpeleta e Rockwell quando chamam a atenção para o cuidado que se deva ter ao trabalhar com a etnografia, visto que existem alguns teóricos cuja visão parte de concepções positivistas, de natureza empírica e atórica, classificando-a como uma simples fornecedora de dados. As autoras (1986, p. 33) dizem que existem outros que “[...] com fundamentos fenomenológicos defendem o ateorismo como traço essencial da descrição etnográfica, cuja meta seria a de conhecer o mundo tal como o conhecem os sujeitos que o experimentam diariamente”.

Rockwell (1986), citado por Sousa (2000 p. 4), também adverte o pesquisador para que não confunda a etnografia com etnologia. Nesse sentido, esclarece:

A etnografia domina também um ramo da antropologia: aquele acumula conhecimentos sobre realidades sociais e culturais peculiares, delimitadas no tempo e no espaço. Distingue-se assim da etnologia, que se ocupa da reconstrução evolutiva e comparativa do homem. A etnografia foi definida como 'uma teoria da descrição' que se opõe à etnologia, considerada 'teoria da comparação'.

Para compreender melhor os pressupostos teóricos da pesquisa etnográfica, dada a sua amplitude e complexidade, fez-se necessário recorrer a diferentes teóricos, mas, prescindindo ainda, dos estudos de Mattos. Segundo a autora (2005, p. 05): “[...] a etnografia é a escrita do visível. A descrição da etnografia depende das qualidades da observação, de sensibilidade, do conhecimento, do contexto estudado, da inteligência e da imaginação científica do etnográfico”. Define ainda, como uma especificidade da Antropologia, cuja finalidade é o estudo e a descrição dos povos e suas manifestações culturais (língua, raça, religião) e materiais de suas atividades.

Complementando a opinião dos autores já citados, Geertz (1989 apud MATTOS, 2005, p.5) acrescenta que a prática da etnografia não se restringe em “[...] estabelecer relações, selecionar informantes, transcrever textos, levantar genealogias, mapear campos, manter um diário, o que define é o tipo de esforço intelectual que ela apresenta: um risco elaborado para uma descrição densa.” Segundo Geertz (1982), mais uma vez apontado por (MATTOS, 2005, p. 5) as questões e problemas que geram um trabalho de pesquisa etnográfica já demandam um posicionamento teórico e uma forma de enxergar o mundo. Diz, ainda, que a descrição etnográfica é um objeto construído pelo pesquisador através da observação e interpretação das realidades desvendadas.

Outro aspecto importante da etnografia se refere aos dados coletados, sendo estes, predominantemente descritivos, cuja preocupação com o processo é muito maior do que o produto. Em síntese, esta é uma tendência que se debruça ao estudo da realidade social como fruto de uma construção humana, mediante a interação nos diversos grupos sociais, interpretando a realidade de acordo com as condições pré-existentes e peculiares ao seu próprio meio. Fazer esse tipo de pesquisa, portanto, não se restringe à utilização de algumas técnicas da mesma, mas sim ter como foco principal o ponto de vista dos participantes da pesquisa, suas crenças, valores, expectativas, sentimentos, enfim, considerar o contexto como um todo. (BOGDAN; BIKLEIN, 1982 apud ANDRÉ; LÜDCK, 2001).

Tomando como referência os estudos de André (2005), ressaltam-se ainda, algumas características da pesquisa etnográfica que merecem ser observadas: 1) o pesquisador é o instrumento principal na coleta e na análise dos dados, uma vez que os referidos dados são mediados pelo pesquisador; 2) a atenção para a descrição e a indução, pois o pesquisador

utiliza uma grande quantidade de informações descritas. 3) a ênfase maior deve ser dada no processo e não nos resultados finais. 4) a importância está no significado, ou seja, o pesquisador deve apreender e retratar ao máximo a idéia dos participantes. 5) o trabalho de campo tem grande relevância. 6) o período de tempo do pesquisador com a situação efetuada é variável. 8) possibilita a formulação de hipóteses, conceitos, abstrações, teorias e não a testagem. (ANDRÉ 2005, p. 28-29).

Diante das contribuições acima descritas, fez-se a opção pela pesquisa etnográfica, dada as possibilidades que ela permite ao pesquisador em explorar com profundidade alguns componentes básicos que o presente estudo requer, tais como a relação professor - aluno - conhecimento nas situações interacionais de uma classe multisseriada; os fatores sócio-culturais mais amplos que interferem na dinâmica escolar; as situações intra e extra escolares que facilitam ou dificultam a construção do conhecimento.

Com certeza a etnografia imprimiu maior propriedade na identificação das questões inerentes à heterogeneidade que circunda as crianças e jovens que vivem na zona rural, manifestadas, sobretudo pelas contradições, saberes e práticas resultantes de suas necessidades, aspirações, interesses, valores e crenças. Tal fato exigiu do pesquisador um longo período de permanência no campo, dada a visão abrangente e profunda que é preciso ter sobre as múltiplas variáveis que compõem o dia-a-dia dos sujeitos, assim como se operam os mecanismos de dominação e resistência no contexto de uma classe multisseriada. Por outro lado, a realização de uma pesquisa que busca conhecer e interpretar o que ocorre numa classe multisseriada, na perspectiva da inovação pedagógica, requer do pesquisador uma postura crítica diante das práticas educativas que estão sendo desenvolvidas em termos das mudanças, ou seja, no rompimento com os velhos métodos de ensino em busca de novas aprendizagens.

Nesse sentido, Fino (2006, p. 3) esclarece:

É certo que há factores que encorajam, fundamentam ou suportam as mudanças, mas a inovação, ainda que possa depender de todos ou alguns desses factores (por exemplo, da tecnologia), não é neles que reside. [...] Eu costumo dizer que só há inovação pedagógica quando existe ruptura com o velho paradigma fabril [...]

Feita a opção por essa abordagem, decidiu-se, então, pelo estudo de caso, já que a pretensão foi estudar os aspectos subjacentes de uma classe multisseriadada, pertencente à rede de ensino municipal de São Luís, localizada na zona rural - a Unidade Escolar Antoninho Baldez.

Segundo Yin (2005, p. 22), adotar o estudo de caso para fins de pesquisa ainda é uma questão desafiadora no âmbito das ciências sociais. Para ele, “[...] utiliza-se o estudo de caso em muitas situações, para contribuir com o conhecimento que temos dos fenômenos individuais, organizacionais, sociais, políticos e de grupo, além de outros fenômenos relacionados”.

Assim sendo, o presente estudo de caso foi realizado de forma contextualizada, o que permitiu revelar a multiplicidade de dimensões presente na classe multisseriada, facilitando assim, a observação mais abrangente dos fatos. Foi importante ainda, o reconhecimento de que o estudo da prática educativa numa classe multisseriada ocorre no seio da escola, mas, passa também, pela compreensão do mundo que a rodeia, isto é, a vida do sujeito com outros sujeitos na perspectiva da dimensão social.

4.2 *LOCUS* DA PESQUISA

A classe selecionada para esta pesquisa é uma classe multisseriada (3ª e 4ª série) do Ensino Fundamental da Unidade Escolar Antoninho Baldez, pertencente à rede municipal. Fica localizada na zona rural no Povoado Igarauá – município de São Luís – Estado do Maranhão – Brasil.

A escolha da referida escola se justifica em função de, no conjunto de cinco escolas da rede municipal de São Luís que oferecem o ensino fundamental regular e adotam a estratégia multisseriada, ser esta uma escola que apresentou nos últimos três anos, resultados considerados satisfatórios tanto no que se refere ao processo de aprendizagem dos alunos quanto à sua forma de organização. Convém registrar que a referida escola se situa numa região com dificuldades de acesso e de população extremamente carente.

Ressalte-se, ainda, que, para realização desta pesquisa, foi efetuada consulta à escola por intermédio da Secretaria Municipal de Educação, havendo, portanto, permissão por parte da direção e da própria professora. No que tange à permissão para o acesso ao campo, importa lembrar as recomendações de Lapassade (2005, p. 70):

A sondagem etnográfica implica geralmente uma negociação de acesso ao campo. Mas quando se negocia o acesso ao campo, já se está no campo. Ao mesmo tempo, é preciso sempre negociar tal ‘acesso’. A relação com as pessoas deve ser constantemente negociada ao longo da pesquisa e não apenas uma vez. [...] Pode-se notar aqui a ambigüidade da noção de entrada ou de acesso ao campo: esse termo ‘entrada’ tanto designa a permissão formal quanto diz respeito ao momento em que é adquirida a confiança dos membros que aceitam se abrir realmente ao pesquisador.

Segundo Lapassade, essa permissão inicial não significa ser definitiva. Para o autor é necessário que o pesquisador estabeleça uma relação de confiança com os sujeitos da pesquisa para que possa obter uma boa aceitação, e, ao longo do trabalho ir negociando o seu acesso.

O período destinado a esta investigação foi de oito meses, sendo realizadas vistas *in loco*. Nos três primeiros meses, as visitas realizaram-se de forma mais intensivas, ou seja: uma vez por semana, e, depois, foram sendo mais esporádicas, uma a duas vezes ao mês. As vistas se concentraram mais no turno matutino, horário de funcionamento da escola. Considerando ser uma escola distante e, de difícil acesso, cada visita durava de quatro a cinco horas. Nessas visitas, além das atividades de sala-de-aula, teve-se a oportunidade de observar reunião de pais, reunião de planejamento dos professores, atividades comemorativas da escola, além da realização de visitas à residência de algumas pessoas da comunidade.¹⁸

Durante essas visitas tentou-se desvendar as atividades vivenciadas pelos sujeitos, especialmente o professor e seus alunos, tanto no interior do ambiente escolar como fora dele, assim como a influência proveniente da participação em atividades tais como: movimentos sociais, religiosos, sindicais e comunitários, por se tratar de uma comunidade pequena e distante do meio urbano. Para abstrair o máximo sobre as relações que ali se estabeleciam, procurou-se adotar os instrumentos da observação com base em Lapassade (2005, p. 69) “[...] a observação participante é a técnica fundamental da investigação etnográfica”. Daí a necessidade do pesquisador observar, analisar e procurar entender com bastante clareza o significado da ação e do discurso dos sujeitos envolvidos.

Portanto, é importante registrar que o foco principal desta pesquisa etnográfica teve como base o ponto de vista dos participantes.

4.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA

A compreensão de participante utilizado nesta pesquisa tem como referência a definição aludida por Mattos quando coloca que o sujeito constrói conhecimentos sobre a realidade estudada e possibilita a significação dos dados e, que a partir de suas interpretações (re) elabora novas informações. (MATTOS, 2004).

¹⁸ O contato com as pessoas da comunidade teve o objetivo de desvendar o tipo de prática educativa construída pelo professor com seus alunos a partir da percepção de pessoas de fora do ambiente escolar.

Nela, optou-se utilizar pela terminologia “sujeito” à pessoa pesquisada, por compreendê-la possuidora de capacidade suficiente para construir saberes sobre a sua realidade. Tal opção respaldou-se em Rey citado por Freitas (2003, p. 29) que afirma:

A referência à pessoa investigada, assinalada como *objeto*, significa que o pesquisador é quem detém o poder de realizar uma interpretação sobre o *outro* sem lhe permitir um espaço para sua participação ativa no processo. Considerar a pessoa como investigada como *sujeito* implica compreendê-lo como possuidora de voz reveladora da capacidade de construir um conhecimento sobre sua realidade que a torna co-participante do processo de pesquisa.

Como forma de ampliar essa idéia buscou-se a alusão de Bakhtin (1992), também citado por Freitas (2003, p. 29):

O objeto de estudo das ciências humanas é o homem ser expressivo e falante. Não se pode considerá-lo enquanto fenômeno natural ou coisa, mas sua ação deve compreendida como ato signo. Isto é, o homem sempre se expressa através do texto virtual ou real que requer uma resposta, uma compreensão.

Logo, a importância nesta pesquisa, do diálogo no processo de coleta das informações. Diálogo, entendido não somente pela relação face a face, mas, como nos aponta Bakhtin (1985 apud FREITAS, 2003, p. 30) “[...] uma relação do texto com o contexto. [...] uma complexa relação entre o texto – objeto de estudo e reflexão – com o contexto na qual se realiza”.

Nessa perspectiva, trabalhou-se com dois tipos de participantes: primário – a professora e os alunos da classe multisseriada (3ª e 4ª série) do Ensino Fundamental da modalidade regular da Unidade Escolar Antoninho Baldez; secundário – a diretora, as outras duas professoras da escola, a merendeira, os pais dos alunos e outras pessoas da comunidade que participam de algumas atividades na escola.

Ressalte-se que os participantes deste estudo foram escolhidos de forma espontânea e colaboraram com dados e informações bastante significativas para a compreensão dos fatos observados.

4.4 INSTRUMENTOS PARA A COLETA DE DADOS

Para realização da pesquisa, fez-se necessário recorrer a diferentes informações, coletadas em momentos e situações diversas, oriundos da aplicação de vários instrumentos metodológicos, tais como a observação e a entrevista.

Como já fora anteriormente referido, para Lapassade (2005) a técnica fundamental da investigação etnográfica é a observação participante, por tratar-se de imergir na vida dos sujeitos, de compartilhar suas experiências pessoalmente. Dessa forma Lapassade (2005, p. 69) assim coloca:

Os dados coletados, ao longo dessa permanência junto das pessoas, provêm de muitas fontes e, principalmente, da “observação participante” propriamente dita (o que o pesquisador nota, “observa” ao vivo com as pessoas, compartilhando de suas atividades), das entrevistas etnográficas, das conversas ocasionais de campo, do estudo dos documentos oficiais e dos documentos pessoais.

Essa afirmativa levou-nos ao entendimento de que a observação participante não se limita apenas em ver e ouvir, mas, também, em examinar os fatos ou fenômenos em estudo, colocando o pesquisador num contato mais direto com a realidade.

A observação participante, neste estudo, exerceu, portanto, papel relevante, uma vez que possibilitou os meios para estudar uma ampla variedade de fenômenos, colocando-nos o mais perto possível da perspectiva dos sujeitos pesquisados. Além disso, oportunizou o acompanhamento do dia-a-dia da sala-de-aula, tentando captar as visões de mundo dos sujeitos (a professora com seus alunos), suas representações da realidade e suas próprias ações.

Nesse sentido, adotou-se durante o trabalho de campo a combinação dos instrumentos de observação, entrevistas e levantamento de material documental. O acompanhamento sistemático e contínuo das atividades da sala-de-aula possibilitou-nos colher o maior número de informações possíveis, de apreender a realidade daquela classe multisseriada, cuja atuação da professora e de seus alunos se constituem um modo de ser bastante específico.

4.5 ANÁLISE DOS DADOS

De acordo com Martínez (1985 CUNHA, 1989 p. 58) é na etapa de análise dos dados que o pesquisador precisa ter uma atitude de viver a realidade em sua situação concreta e depois refletir sobre a situação vivida para compreender o que realmente se passa. Nesse sentido a autora recomenda:

A descrição sistemática das características do fenômeno em jogo, a codificação e formação de categorias conceituais, o desenvolvimento e validação das associações

entre os fenômenos, a preparação de um ambiente, com outros ambientes ou situações similares.

Essa afirmativa trouxe-nos à compreensão de que a análise dos dados da pesquisa qualitativa se constitui uma tarefa importante, embora complexa. Por isso, o pesquisador precisa ter uma visão clara do objeto pesquisado e do contexto que o circunda, sem, contudo, perder de vista as peculiaridades e especificidades do fenômeno estudado.

É importante, registrar também, o trabalho de cruzamento das informações obtidas nos diferentes instrumentos e confrontá-las com outras possibilidades explicativas da mesma realidade, tendo como base o quadro de referência teórica, num processo de triangulação.

Assim, nesta pesquisa, trabalhou-se a apresentação dos dados de forma descritiva, utilizando-se alguns indicadores de quantificação. Tais indicadores foram apresentados apenas como forma de ilustrar alguns aspectos necessários à compreensão da realidade estudada.

Ressalte-se que a análise dos dados se efetivou mediante instrumentos etnográficos, tendo como referência a descrição e interpretação dos eventos que se processaram mediante a percepção dos participantes. Como procedimentos de análises etnográficas a pesquisa incluiu a análise de conteúdo, de contexto e de discurso. Essas análises foram feitas tomando como referência dois modelos: o eixo de análise e a matriz analítica. O eixo de análise se caracterizou pela prática dialética da conversação. As questões da entrevista foram preparadas pelo pesquisador envolvendo os alunos, a professora e a diretora, de forma que a comunicação ocorreu dialogicamente entre os participantes e de maneira muito serena.

A matriz analítica de dados oportunizou descrever várias nuances dos eventos estudados, mediante processo de micro análise. Segundo Erickson (1992 apud MATTOS, 2005) a micro análise etnográfica considera tanto a comunicação ou interação imediata da cena quanto à relação entre esta interação e o contexto social maior, ou seja, a sociedade onde o contexto encontra-se inserido.

Ainda com base nos estudos de Mattos (2005), utilizaram-se como instrumentos durante o trabalho de campo: anotações, gravações e imagens de videoteipe, tentando criar uma relação de confiança, credibilidade e cumplicidade entre o pesquisador e os participantes, mas, sempre numa perspectiva crítica.

Importa ressaltar, que a abordagem analítica viabilizou a interpretação dos padrões de organização social e cultural da relação face a face, assim como ofereceu maior

visibilidade a coerência interna dos dados. O material produzido em termos de fotos, gravações e vídeos foram apresentados aos participantes da pesquisa e comentados conjuntamente.

5 A PRÁTICA EDUCATIVA NAS CLASSES MULTISSERIADAS: impasses e desafios

“Toda prática formativa tem como objetivo ir mais além de onde se está. É exatamente essa a possibilidade que a prática educativa tem: a de mover-se até. É isso que a gente chama de diretividade da educação. E essa diretividade - que faz parte da natureza do ser da educação – não permite que ela seja neutra”.

Paulo Freire

5.1 CONCEITOS BÁSICOS

Dedicar-se ao estudo da prática educativa numa classe multisseriada exige por parte do pesquisador um grande esforço, no sentido de compreender o verdadeiro significado das falas dos sujeitos envolvidos com o cotidiano escolar, considerando as especificidades da sua cultura, afim de que as interpretações dadas às suas falas possam refletir a realidade mais imediata possível. É inegável que vivemos num mundo onde se tem acesso às mais variadas fontes de informações, daí a necessidade de se ter a compreensão clara dessas informações, tomando cuidado para eleger o que é mais significativo e possível de ser analisado, naquele contexto, sem perder de vista a cultura universal.

5.1.1 Prática educativa

Prática educativa é uma expressão que vem sendo utilizada comumente pelos educadores, contudo, muitas vezes, sem a percepção da abrangência e complexidade que o significado requer. Dessa forma, tornaram-se necessárias as contribuições de Sacristán (1999), Freire (1996), Zabala (1998) e Vygotsky (1984 e 2003), sobre o sentido adequado da referida expressão, assim como para denotar maior clareza sobre a prática educativa que está sendo tratada no contexto desta pesquisa.

Na visão de Sacristán, a prática educativa não se reduz na ação do professor, nem tampouco, ao domínio metodológico do espaço escolar, isto porque para o autor a atividade dos professores não se circunscreve apenas à prática pedagógica visível. No entender deste autor (1999, p. 76-77):

[...] a prática educativa é uma prática histórica e social que não se constrói a partir de um conhecimento científico, como se tratasse de uma aplicação tecnológica. A dialética entre conhecimento e acção tem lugar em todos os contextos onde a prática

acontece. [...] A prática educativa não começa do zero: quem quiser modificá-la tem de apanhar o processo ‘em andamento’.

Com base nesse argumento, apreendeu-se que não existe prática educativa totalmente original, o que existe na verdade é a conjugação de muitas outras práticas que de acordo com as necessidades e interesses vão se construindo, no processo, de forma dialética. Nesse sentido, Sacristán (1999, p. 82) ainda complementa:

Em educação, não existe um saber-fazer desligado de implicações de valor, de consequências sociais, de pressupostos sobre o funcionamento dos seres humanos, individualmente ou em grupo de opções etimológicas acerca do conhecimento que se transmite. *A prática transmite a teoria que fundamenta os pressupostos da ação.* Esta questão, ou se analisa, ou se propaga acriticamente. O fato de as práticas pedagógicas terem implicações noutros contextos torna essa análise ainda mais necessária e obriga a ampliar o leque de conhecimentos necessários para estudar a *práxis* educativa.

Como se pode observar, no entendimento de Sacristán, a prática educativa tem como foco o processo ensino-aprendizagem, ou seja, a ação didática. Mas, obviamente, que para este autor a atividade do professor não se reduz a uma prática pedagógica aparente, exigindo, portanto, a investigação de outros componentes menos evidentes.

Na concepção de Paulo Freire (1996, p. 17) “[...] a prática educativa tem de ser, em si, um testemunho rigoroso de decência e de pureza”. O autor se diz absolutamente convencido da natureza ética da prática educativa, “enquanto prática especificamente humana”. E para este autor, “ensinar é uma especificidade humana”. E sendo uma especificidade humana, passa pela afetividade. Ainda segundo Freire é difícil pensar numa prática educativa desprovida de sentimentos e emoções, fria e distante dos alunos. Como ele próprio diz: “[...] a prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica séria, domínio técnico a serviço da mudança, ou, lamentavelmente, da permanência do hoje”. (FREIRE, 1996, p. 161). Com base na concepção do referido autor, afetividade não significa fechar os olhos para a realidade e as dificuldades dos alunos. Afetividade ao seu modo de ver tem certa ambigüidade, ou seja, é possível ser afetivo sem deixar de lutar pelos direitos e pelo respeito à dignidade da atividade docente.

Já os estudos de Zabala indicam que a prática educativa se concretiza por meio de diversas variáveis que se inter-relacionam de forma complexa e se expressa no micro sistema da sala-de-aula. Como ele próprio coloca (1998, p.15):

Sabemos muito pouco, sem dúvida, sobre os processos de ensino-aprendizagem, das variáveis que intervêm neles e de como se inter-relacionam. Os próprios efeitos

educativos dependem da interação complexa de todos os fatores que se inter-relacionam nas situações de ensino: tipo de atividade metodológica, aspectos materiais da situação, estilo do professor, relações sociais, conteúdos culturais, etc.

De conformidade com o pensamento desses educadores reconhece-se a importância de se estabelecer um novo paradigma de prática educativa, onde o ensinar e o aprender precisam ser redimensionados. Mesmo com a convicção de que o professor tem um papel extremamente significativo, para esses autores, o cerne da prática educativa está no processo, no fazer, e, não no resultado, no produto. Nessa perspectiva, apreende-se que as dificuldades de aprendizagem dos alunos podem transformar-se em possibilidades e o exercício mecânico de decorar pode ser substituído pelo ato da compreensão. Por isso, a necessidade do professor entender que a prática educativa passa, necessariamente, pela mediação do seu trabalho com os alunos e dos demais elementos que envolvem o processo da aprendizagem.

Para explicar melhor a questão da influência do processo de aprendizagem, recorreu-se ao conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) de Vygotsky. Segundo este autor (1984, p. 101):

Um aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele criar a zona de desenvolvimento próxima (ZDP), ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento, independentemente da criança.

O autor deixa claro que a categoria de ZDP é condição inevitável no desenvolvimento dos processos de interação para situações de ensino. Ele sustenta a influência do papel do contexto social, e, mais especificamente, do contexto escolar e a ação do professor no processo de aprendizagem do educando. Vygotsky entende que, desde o nascimento, a criança é um ser social, imerso em interações sociais que conduzem o desenvolvimento dos processos cognitivos superiores. Sustenta que o professor (guia social) ajuda as crianças na aprendizagem, possibilitando-lhes ir além de suas próprias capacidades.

Dessa forma, a mediação pedagógica alicerçada na teoria de Vygotsky vem corroborar com as idéias dos autores supracitados que defendem o significativo papel do professor-mediador, considerando a mediação como um espaço instituído entre o aluno e o conteúdo de aprendizagem na perspectiva de satisfazer e dar consciência ao processo de interação que se efetiva entre esses dois componentes.

Essa argumentação se sustenta, também, nas inquietações levantadas por Sacristán (1999, p. 76) quando trata da “[...] prática como algo que se molda e exprime em diferentes contextos a partilha do poder na sua determinação”. Nessa direção, ele levanta as seguintes inquietações:

Quem concebe a prática? Não são só os professores, evidentemente. Quem introduz idéias, hipóteses e valores na prática? Todos aqueles que, através de práticas escolares, institucionais e políticas, relacionadas com actividades dentro do que chamamos práticas concorrentes, configuram o mundo educativo.

Refletindo sobre a prática educativa na perspectiva das abordagens dos autores supracitados, chega-se ao entendimento da importância que exerce o professor como mediador da aprendizagem, capaz de potencializar o sucesso do aluno. Não obstante, a prática educativa conforme defendida anteriormente por Sacristán, não se reduz apenas a ação do professor, uma vez que a produção do conhecimento se processa mediante o diálogo coletivo, na relação que se estabelece entre os diferentes atores que atuam no âmbito do espaço pedagógico (professor, alunos, diretor, pais, etc.).

Tais considerações trazem um novo olhar sobre a prática educativa, pois mostram que esta não pode ser vista apenas pela vertente do ensinar, focada simplesmente no professor. A prática educativa tem a ver com o *aprender e ensinar*, com esses dois processos, mas, de forma articulada, onde o professor tem papel de mediador, capaz de potencializar o sucesso do aluno.

A partir dessas reflexões é possível entender que o sentido da prática educativa nesta pesquisa se situa nas relações sociais que o indivíduo estabelece com outros indivíduos no decorrer de sua história individual e grupal. Dessa forma, a fundamentação sobre esse processo de mediação, torna-se imprescindível para a compreensão da prática educativa vivenciada nas classes multisseriadas onde o aluno com o auxílio do professor ou de seus colegas pode chegar a resoluções desafiadoras na sua aprendizagem. Portanto, esse reconhecimento é fundamental na identificação das condições de possibilidade que convertem as críticas em ações na perspectiva da superação.

5.1.2 Inovação pedagógica

Atualmente não é necessário muito esforço para se perceber as rápidas e profundas mudanças que vêm acontecendo, e de forma muito rápida, em todos os segmentos da sociedade. O avanço do conhecimento é uma realidade que vem provocando grandes

modificações na vida dos seres humanos, gerando demandas que precisam ser atendidas para que todos tenham a oportunidade de exercer dignamente a sua cidadania. Para tanto, torna-se imprescindível deixar claro, neste estudo, o entendimento da inovação e sua aplicação no contexto da escola, especialmente, na prática do professor com seus alunos na intervenção pedagógica da sala-de-aula.

Por outro lado, revela-se evidente que a escola é uma das instituições sociais onde a inovação se processa em passos muito lentos. No entanto, a escola é uma instituição de educação sistemática, por excelência, cuja missão é educar e formar novos cidadãos, mesmo tendo-se a clareza de que esta é uma tarefa difícil, considerando as aceleradas mudanças que vem ocorrendo no mundo, cujos efeitos contribuem, ainda mais, para acentuação dos contrastes sociais. Mas, mesmo diante de todas essas dificuldades há de se convir que a escola não pode ficar ausente do processo de desenvolvimento, sob pena de perder a chance de participar da construção e democratização do conhecimento.

Além disso, é notório que existe impregnado em todos os segmentos da sociedade um discurso de “mudança e inovação”, especialmente, no campo da educação. No entanto, a noção de inovação no âmbito da educação merece uma séria reflexão crítica, especialmente, quando se trata da sua inserção no contexto da ação pedagógica numa classe multisseriada.

Contudo, essa é uma preocupação que já vem sendo trabalhada por muitos autores, cujos enfoques são bastante diferenciados. Nesse sentido, recorreu-se aos estudos de Correia (1991), que dentre as suas contribuições, faz uma alerta à variedade de significados embutidos na terminologia “inovação”; Vilar (1993) trata do significado de inovação no âmbito da reforma do sistema educativo, e, em contrapartida, esclarece a origem desta terminologia que usualmente vem sendo empregada no campo educacional; Arroyo (2002) parte da compreensão de que a inovação significa romper com o modelo tradicional e incorporar o conhecimento novo; Farias (2006) discorre sobre os resultados de uma investigação sobre inovação, mudança e cultura docente, cujas contribuições neste estudo apontam para o esclarecimento dos conceitos de inovação e mudança, muitas vezes confundidos como sinônimos; Fino (2006) discorre sobre o significado de inovação pedagógica como um processo intencional e consciente a partir da ruptura com as rotinas escolares tradicionais em busca de uma intervenção pedagógica inovadora que possa significar efetivamente melhoria do processo educativo.

Para Correia (1991), o termo “inovação” traz no seu bojo uma grande variedade de significados. E, para analisá-lo no âmbito da educação, é necessário entender o contexto

onde a mesma acontece, ou precisa acontecer, a escola. Este autor parte do princípio de que a educação é um processo em permanente construção, que se caracteriza pelo não acabamento, ou seja, um processo nunca concluído. Alega que a escola não é uma instituição estática, mas uma entidade dialética, permeada de conflitos e contradições, pois muito embora a terminologia inovação esteja atualmente sendo utilizada por diversos segmentos, traz consigo diferentes significados. (CORREIA, 1991, p. 16-18).

Correia esclarece ainda que a concepção de inovação na área da educação traduz dois tipos de prática: as práticas pedagógicas, cujo foco é a melhoria do funcionamento dos sistemas, mas sem levar em conta as suas bases estruturais e ideológicas; e práticas cuja finalidade é imprimir na escola uma mudança radical, inclusive nas relações que esta mantém com a sociedade. O autor procura mostrar a necessidade de se fazer uma análise bem apurada dos discursos que estão sendo produzidos a respeito da inovação em educação e os objetivos reais das práticas vinculadas a esses discursos. Chama a atenção, ainda, e, com muita propriedade para o significado que carrega a palavra inovação, que, como ele próprio diz, traz consigo um sentido simultaneamente sedutor e enganador:

Sedutor, porque normalmente a ela se associam o desejo de mudança, o desenvolvimento da criatividade e da invenção, a institucionalização da transgressão da ordem estabelecida. Enganador, porque a utilização da palavra inovação esconde e não estimula a produção de referências sistematizadas aos efeitos produzidos pela inovação na vida escolar e à capacidade por ela demonstrada de facilitar a apropriação pelos agentes socializados dos efeitos sociais das práticas que eles desenvolvem (CORREIA, 1991, p. 26-27).

Como se pode depreender, o autor faz significativas ponderações, demonstrando nítida preocupação com a utilização indiscriminada da palavra inovação, que usualmente está sendo adotada nos discursos pedagógicos e que muitas vezes chega até se confundir com os conceitos de mudança, evolução e reforma. Para Correia, inovação é uma terminologia de amplo teor e de alta complexidade.

Segundo Vilar (1993), o conceito de inovação não procede da esfera da educação. Surgiu, mais especificamente, do campo empresarial, ligado a indústria com foco no sistema produtivo. Nesse sentido ele tece algumas ponderações sobre o sentido que deve ser dado ao conceito de inovação no contexto educativo, tendo em vista que a escola é uma instituição cuja organização é bem diferente do campo empresarial. Para este autor (1993, p. 15) “[...] toda inovação pressupõe uma ruptura que, acima de tudo, predisponha as pessoas, e as instituições por estas geradas, para indagação e para mudança”. Complementa a sua

concepção sobre a inovação dizendo que esta, na sua essência, não pode se constituir num conjunto de princípios ou finalidades, mas:

[...] um processo complexo que, envolvendo variáveis muito diferentes entre si, implica estratégias articuladas e, também, o estabelecimento de uma estrutura de papéis complementares entre os ‘agentes’ implicados em torno de uma organização – a escola – histórica e socialmente construída pelos membros que a compõem (administradores da educação, professores, alunos, pais e outros ‘agentes’ sociais).

Vilar enfatiza, por conseguinte, que há uma forte relação entre a inovação e a investigação, dado os aspectos comuns existentes nesses dois componentes, o que ele classifica como “atividades conscientes, voluntárias e planejadas”. Entende ainda o autor que a investigação é um componente capaz de estimular a inovação tanto no campo educativo mais amplo quanto no nível da escola.

Esse pensamento, de certa forma vem-se refletindo no trabalho desenvolvido por muitos professores. Estes através de suas próprias práticas conseguem implantar experiências inovadoras, como por exemplo, nas classes multisseriadas, onde os professores e os alunos buscam formas diferenciadas de vivenciar o processo ensino-aprendizagem.

Na compreensão de Arroyo (2002), mudar impõe a resignificação das representações do papel do professor e do aluno em sua relação com o conhecimento. Para o autor, às vezes é necessário transgredir para que seja modificado o que não está bom. E nesse sentido, ele acrescenta:

[...] inovar, transgredir não é uma postura anárquica inconsequente, é tentar afirmar um trato educativo da prática e dos próprios profissionais. É optar por valores mais pedagógicos de administrar pessoas e relações pessoais. É ter sensibilidade educativa e ética (ARROYO, 2002, p. 143).

Arroyo tenta mostrar que para o professor inovar é necessário mudar a sua prática, exigindo de si mesmo uma profunda revisão de suas crenças e atitudes, ou seja, romper com as práticas tradicionais e incorporar o conhecimento novo. Para o autor, aprender e ensinar, a depender da concepção que o professor tem, tomam rumos diferentes. Para trabalhar com concepções mais humanas é importante acreditar na importância do desenvolvimento pleno dos alunos como seres humanos.

De acordo com Farias (2006), a metáfora da sedução citada anteriormente por Correia serve para advertir o deslumbre que o termo inovação imprime sobre as pessoas, posto que motivadas pelo anseio das mudanças, mesmo diante de discursos esvaziados de

conteúdos não conseguem enxergar que tudo isso não passa de um mito, uma forma de convencimento. Conforme afirma a autora:

Na verdade, o caráter sedutor da inovação reporta-se ao efeito mobilizador que o termo tem sobre os indivíduos, ensejando uma linguagem proativa. Do mesmo. O caráter enganador da inovação alude ao escamoteamento de seus efeitos sobre a vida escolar, na medida em que não encoraja a produção de uma realidade mais situada de suas implicações pedagógicas e ideológicas (FARIAS 2006, p. 51-52).

As reflexões de Farias nos ajudam também a avançar na compreensão do sentido da inovação pedagógica ao esclarecer a distinção entre mudança e inovação. Nesse sentido a autora cita (HUBERMAN, 1973), para afirmar que no âmbito da educação, a mudança como ressignificação da prática aponta para “[...] a ruptura do hábito e da rotina, a obrigação de pensar de forma nova em coisas familiares e de tornar a por em causa antigos postulados.”

No entendimento de Farias a mudança não se concretiza de forma solitária. Ela se constrói na interação, nas trocas mútuas que ocorrem no dia-a-dia no interior da escola. Adverte para certos equívocos cometidos por muitos profissionais que chegam a confundir mudanças ocorridas na estrutura da escola com progresso, dando como exemplo: o aumento do quantitativo de funcionários pode não significar melhoria para escola, pois aumentar sem a qualificação devida ou mesmo sem a necessidade efetiva, só vai trazer prejuízo para o trabalho da escola. Dessa forma, pode até ocorrer a mudança, mas isso não significa melhoria e jamais pode ser pensada sob o ponto de vista da inovação. (FARIAS, 2006, p. 50).

Para Fino, inovação pedagógica significa ruptura com as posturas tradicionais de ensino para imprimir na escola algo essencialmente novo. Implica mudanças significativas nas práticas pedagógicas, exigindo dos educadores posturas críticas diante das práticas educativas cristalizadas. Nesse sentido, se posiciona o autor:

[...] a inovação pedagógica tem que ver, fundamentalmente, com mudanças nas práticas pedagógicas e essas mudanças envolvem sempre um posicionamento crítico face às práticas pedagógicas tradicionais. É certo que há factores que encorajam, fundamentam ou suportam as mudanças, mas a inovação, ainda que possa depender de todos ou de alguns desses factores (por exemplo, da tecnologia), não é neles que reside. Encontra-se, ao invés, na maneira como esses factores são utilizados para se fazer como, até aí, não se fazia. (FINO, 2006, p. 3).

Nessa perspectiva, a inovação pedagógica constitui-se a partir de rupturas epistemológicas, do rompimento com paradigmas que norteiam as práticas pedagógicas, na maioria das escolas. Em seus estudos, Fino tenta mostrar que a mera incorporação de novas ferramentas tecnológicas na escola não significa, necessariamente, inovação pedagógica. Para

que essa iniciativa possa se caracterizar inovação, precisa construir contextos de aprendizagem novos, de forma a produzir mudanças efetivas na postura do professor, que ao romper com a sua forma tradicional de trabalho, dará lugar à renovação da sua ação didática.

Tomando como referência o pensamento dos autores acima citados foi possível conceber melhor o sentido da expressão inovação pedagógica enquanto rompimento com os antigos paradigmas que permeiam as experiências pedagógicas das nossas escolas. Esses referenciais com certeza possibilitaram uma visão mais abrangente para que se possa perceber como numa classe multisseriada pode ocorrer, efetivamente, à renovação da prática educativa em busca da eficácia das realidades ali construídas.

5.1.3 Classe multisseriada

Classe multisseriada é um tipo de organização de ensino em que o professor trabalha numa mesma sala-de-aula com várias séries simultaneamente, adotada, principalmente, em escolas rurais. Além das escolas rurais existem também, alguns projetos especiais, que vêm sendo adotados nas escolas brasileiras que também utilizam essa organização, com base em metodologias específicas com vistas à aceleração da aprendizagem, na perspectiva de corrigir os problemas de repetência, abandono e entradas tardias nas escolas de Ensino Fundamental e Médio. Dentre esses projetos destacam-se: Avanço Escolar, Classes de Aceleração, Ciclo Básico, Educação de Jovens Adultos e outros. Ressalte-se que alguns desses projetos se destinam a atrair crianças e adolescentes em situação de rua, analfabetas ou defasadas em seus estudos, para que possam ter a oportunidade de aprender e continuar o seu percurso escolar.

Contudo, esse tipo de organização tem se constituído motivo de grandes polêmicas no meio educacional, sobretudo por serem espaços marcados predominantemente pela heterogeneidade, ou seja, classes com agrupamento de alunos com diferenças de série, de sexo, de idade, de interesses, de domínio de conhecimentos e níveis de aproveitamento.

Para entender melhor esse tipo de organização, tomaram-se como referência os estudos de Arroyo (2004) e Perrenoud (2000). Arroyo defende o ponto de vista de que as escolas do campo de modo geral devem adotar estruturas mais flexíveis, evitando dessa forma a estrutura seletiva que é característica do sistema seriado. Para o autor (2004, p. 5-6) a questão que se coloca para a escola é:

[...] como organizar o tempo, os espaços, as práticas educativas, os conteúdos, os horários, os trabalhos dos professores, de tal maneira que dê conta do desenvolvimento e formação plenos dos educandos, respeitando cada tempo. Isso é uma prática concreta, que vai desde como organizar as turmas entre os que sabem ler e os que não sabem, respeitando os tempos de vida.

Na compreensão desse autor, uma classe multisseriada não se distingue apenas por congregar no mesmo espaço alunos de diferentes idades e séries, significa mais que isso, respeitar o tempo humano, cultural, mental e social dos alunos. A preocupação do professor não pode restringir-se ao ensinar a ler, escrever e contar, é necessário ter sensibilidade com o educando no sentido de desenvolver sua afetividade, sua capacidade de raciocínio, sua sensibilidade, sua identidade, em síntese, respeitar a diversidade.

Para Arroyo, pensar hoje a escola rural sem a perspectiva de estruturas escolares inclusivas e democráticas “é a própria negação da escola como direito de todos”. Nesse sentido o autor conclama a atenção que merece ser dada às tendências educativas avançadas, tarefa urgentíssima para a reconstrução da educação básica do campo (ARROYO, 2004, p. 84-86).

Perrenoud, também, concebe a multisseriação como algo inovador, sugerindo inclusive, acabar com a concepção de que todos os alunos têm de fazer a mesma lição, os mesmos exercícios. Para o autor, é necessário criar metodologias que visem diferenciar o ensino: uma *organização do trabalho e dos dispositivos didáticos* que coloquem cada um dos alunos em uma situação ótima, priorizando aqueles que têm mais a aprender. (PERRENOUD, 2000a, p. 56).

Portanto, a premência de se pensar numa prática educativa intencionalmente organizada, de perspectiva mais ampla, a serviço do desenvolvimento de todos os indivíduos. E, por falar de prática intencionalmente organizada, torna-se oportuno reportarmo-nos novamente a Vygotsky (2003, p.77) para entender o que ele defende como organização da educação:

[...] a meta da educação não é a adaptação ao ambiente já existente, que pode ser efetuado pela própria vida, mas a criação de um ser humano que olhe para além do seu meio; [...] não concordamos com o fato de deixar o processo educativo nas mãos das forças espontâneas da vida, [...] tão insensato quanto lançar ao oceano e entregar-se ao livre jogo das ondas para chegar à América.

Como se pode perceber, esses autores idealizam estabelecer nas escolas uma organização que garanta efetivamente que o aluno aprenda e se socialize. Para eles a escola e todo projeto educativo tem de respeitar o tempo de vida do aluno, suas vivências e suas

expectativas, isto é, uma concepção de que o tempo não é da escola, mas, tempo de vida de cada pessoa. Por isso, a necessidade de se pensar as práticas educativas levando em consideração as especificidades de cada contexto.

Não obstante, entende-se que as possibilidades de trabalhar com classes multisseriadas é, precisamente, quebrar essa estrutura fabril na organização do tempo na escola. Nessa perspectiva, vale buscar as reflexões de Fino (2002) sobre o paradigma fabril:

Na escola, independentemente de não estarem expressos nos programas nem nos livros de estudo, os professores, mesmo que não experimentem uma consciência muito aguda desse facto, transmitem aos jovens toda uma série de valores simbolizados na disposição dos lugares na sala de aula, na campainha, na separação por idades, na distinção de classes sociais (em que o professor representa a classe dominante), na autoridade do professor e no próprio facto dos estudantes estarem dentro da escola e não na própria comunidade.

Mas para que essa estrutura fabril seja rompida é necessário que a escola tenha clareza que o processo educativo não é algo imediato, mas, um processo que se desenvolve a médio e longo prazo. Talvez, por esse processo se pautar numa relação pedagógica complexa, muitas escolas não se esforçam em mudar. Por outro lado, a escola não é o único espaço no qual os alunos frequentam. Logo, os saberes não são construídos apenas no contexto escolar, são construídos, sobretudo, no contexto da vida.

Portanto, a classe multisseriada pode se constituir numa perspectiva de prática educativa inovadora, vez que impõe trabalhar a heterogeneidade sob a ótica dos aspectos positivos, capaz de substituir a rigidez que está arraigada dentro da escola por interações autônomas e cooperativas.

5.2 CARACTERIZANDO A ESCOLA EM ESTUDO: Unidade Escolar Antoninho Baldez

Para caracterizar a escola em estudo, faz-se necessário situá-la no âmbito do estado, do município e da comunidade a qual ela pertence na perspectiva de situá-la no seu contexto sócio-econômico e cultural.

5.2.1 O Estado do Maranhão

O Maranhão é segundo estado da região nordeste em área, com uma superfície de 333.365,5 km e, por sua posição geográfica, apresenta características de área de transição denominada meio-norte. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o

estado possui 217 unidades administrativas, agrupadas em cinco mesorregiões geográficas e 21 microrregiões, contando com uma população de 5.638.381 habitantes, conforme revelou o resultado do último Censo Demográfico – 2000/IBGE.

No que se refere à evolução da população maranhense, o Censo/2000 indicou que, nos últimos nove anos, houve um crescimento na ordem de 1,5% e que a zona urbana apresentou uma taxa de aumento de 6,1%.

Com relação aos dados sobre a escolarização no Maranhão, os estudos – PNAD/IBGE - 2001¹⁹ indicam a existência de 1.317.858 pessoas que, acima de 10 anos, possuem menos de um ano de escolaridade, correspondendo a 33,5% do total da população. Se considerar aqueles que têm até quatro anos de estudo, o contingente é de 2.734.598 pessoas, representando 69,4% do universo. Outro dado bastante significativo refere-se ao contingente de analfabetos, que, segundo o IBGE, em 1999, para uma população de 3.392.262 pessoas de 15 anos ou mais, 28,8% eram analfabetas, o que representava a exclusão de 975.350 pessoas do processo educativo.

5.2.2 O Município de São Luís

Localiza-se ao norte do Estado, abrangendo a baía de São Marcos, a baía de São José de Ribamar e a baía do Munim. Nesse município, está localizada a capital do Estado e sede do Governo Estadual. A região é servida pela BR-135 que facilita a integração com os demais estados da federação e conta com infraestrutura portuária de destaque no cenário nacional e internacional.

Segundo dados do IBGE/2007, o município de São Luís possui uma área de 827,14 Km² e 998.385 habitantes. Dentre essa população, uma parcela significativa é essencialmente rural a seguir o exemplo do Maranhão, que é o único estado da federação em que mais da metade da população reside fora do perímetro urbano. É importante registrar que essa vasta parcela da população não tem acesso a serviços públicos de qualidade e nem dispõe de referências tecnológicas adequadas.

Apesar desses entraves, a prestação de serviços está se destacando uma vez que São Luís vem despontando como polo de forte potencial turístico na região nordeste, em função do seu patrimônio arquitetônico e cultural.

¹⁹ Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios / Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

A agricultura familiar vem sendo estimulada por meio de programas governamentais que objetivam o desenvolvimento sustentável por meio da diversificação da produção e aumento de sua renda. Neste sentido, as principais políticas públicas de apoio à produção familiar, PRONAF²⁰ e o PAA²¹, estão sendo experimentadas pelos agricultores familiares de São Luís, por meio da compra direta local, inserindo-se aí, a comunidade de Igaráú, onde fica localizada a Unidade Escolar Antoninho Baldez.

Os alimentos adquiridos pelo PAA são destinados às populações em situação de insegurança alimentar e nutricional. As regras ditadas pelo MDS estabelecem que o programa adquira os alimentos, sem intermédio de licitação, de agricultores familiares enquadrados no PRONAF.

O agricultor familiar encontra dificuldade em romper a sua dependência da intermediação dos atravessadores para que seus produtos cheguem aos mercados locais. Por outro lado o PAA consiste numa das principais fontes de financiamento dos mercados institucionais que facilita a comercialização dos produtos da agricultura familiar dos povoados de São Luís. Vale ressaltar, no entanto, que nem toda produção familiar está sendo contemplada por este programa. Assim, os atravessadores continuam exercendo importante função na intermediação da comercialização dos produtos hortifrutigranjeiros (COSTA, 2004, p. 67-74).

5.2.3 O Povoado Igaráú

É nessa comunidade que se encontra instalada a Unidade Escolar Antoninho Baldez. Para estudá-la, inicialmente, esta precisa ser compreendida no seu cenário particular, ou seja, no seu contexto social, cultural e histórico, o que significa situá-la no seu espaço geográfico, considerando as suas condições de existência, a sua organização institucional e as características de sua clientela.

O povoado Igaráú, localizado no interior da Ilha de São Luís, distante mais de 30 km da capital, onde desde o século passado reside mais de 50 (cinquenta) famílias. As residências ficam situadas de forma dispersa na comunidade, cujas casas são de construção simples e aparência humilde.

²⁰ Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar - PRONAF – financia atividades agropecuárias e não-agropecuárias exploradas mediante emprego direto da força de trabalho do produtor rural e de sua família.

²¹ Programa de Aquisição de Alimentos – PAA – uma das ações do Ministério do Desenvolvimento Social (MDS) e do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), cujo objetivo é promover a inclusão social no campo por meio do fortalecimento da agricultura familiar (MDS, 2007).

A principal atividade das famílias é a agricultura de subsistência (pequenos plantios de feijão, milho, mandioca e hortaliças). De acordo com informações dos moradores essa situação vem se modificando em função das indústrias que estão se implantando naquelas proximidades, como a Empresa de Refrigerante Coca Cola e a Alumar (Alumínios do Maranhão). Em função disso, as propriedades vão sendo vendidas e muitas pessoas passam a viver de profissões como pedreiro, carpinteiro e outras. A maioria das mães vive do trabalho doméstico.

É uma comunidade pequena, mas com raízes culturais muito fortes. Tem predominância a religião católica, e anualmente, em janeiro, as pessoas se envolvem com os festejos de Nossa Senhora de Belém. Realizam muitas atividades culturais, com levantamento do mastro, ladainha, procissão, brincadeira do terecô e derrubamento do mastro.

5.2.4 A Unidade Escolar Antoninho Baldez: indicativos para compreensão da realidade

Segundo Ezpeleta, o exame da vida da escola possibilita construir uma concepção diversa a respeito de professores e alunos. Para a autora, na vida cotidiana são eles que, como sujeitos, apropriam-se dos usos, das formas, das tradições que dão continuidade relativa à escola. É mediante a interação que se dá no dia-a-dia que se mantém a inter-relação das ações e a unidade do sujeito e que se resgata a história, portadora de sentido para a prática social. (EZPELETA, 1986, p.66).

Para Ezpeleta, a escola é concebida como unidade singular do sistema escolar e se constitui um primeiro plano de integração. Daí por que o estudo da vida cotidiana da escola pode desvendar o movimento social que esta envolve, considerando que é no seu interior que os sujeitos integram seus saberes e suas práticas. Ainda, segundo a autora (1986, p. 25):

Quando tentamos reconstruir o ‘especificamente’ escolar, recortamos, de fato, a unidade de vida cotidiana dos sujeitos engajados na escola. A partir desses sujeitos – crianças (como alunos) e mulheres (como professoras) - organizam-se numerosas atividades de seu mundo, sem que correspondam necessariamente a domínios isolados ou a delimitações institucionais.

Com base no ponto de vista da autora supracitada, apreendeu-se que a escola é um espaço de construção de relações, de criação e recriação da prática educativa. Um espaço importante e propício à investigação, que permite um conjunto de representações, as quais precisam ser observadas e analisadas com clareza, na perspectiva de possibilitar as evidências que se encontram abrigadas na essência da prática educativa. Nesse sentido, pode-se perceber

que os registros obtidos através da observação da escola, revelam aspectos relevantes, que muitas vezes, pela rotina do cotidiano se tornam imperceptíveis às pessoas que ali vivem. Além da observação, adotou-se, também, a técnica da entrevista, na perspectiva de investigar e apreender a visão dos sujeitos que vivenciam a prática educativa numa escola rural.

Para dar mais suporte ao trabalho do pesquisador no estudo em pauta estabeleceu-se como mecanismo, um roteiro de orientação no sentido de facilitar a percepção do trabalho desenvolvido na escola, e, mais especificamente, na classe multisseriada. Esse roteiro foi elaborado com estrutura bastante flexível, contemplando alguns indicativos que possibilitassem apreender com maior exatidão a ampla variedade de fenômenos que dinamizam a prática educativa. No entanto, esses roteiros funcionaram apenas como simples instrumentos de apoio, não devendo, portanto, serem confundidos com questionários usualmente utilizados para coletar dados quantitativos, isto é, adotados em pesquisas de paradigmas científicos de cunho positivista.

É importante esclarecer que tais roteiros serviram para facilitar a interação com os atores da pesquisa, na medida em que se constituiu num elemento concreto para encaminhar os diálogos, condição para construção da interlocução desejada. Algumas entrevistas foram gravadas, mas, em determinados momentos, houve necessidade de anotações para registrar alguns gestos ou cenas que se tornaram significativas.

A despeito da interação no ato da entrevista, tomaram-se como referência as contribuições de Lapassade (2005, p. 148) que assim esclarece: “[...] a entrevista etnográfica é um dispositivo no interior do qual há uma troca que não é como a conversação denominada de campo, espontânea e ditada pelas circunstâncias”. A despeito da observação, o autor classifica-a como técnica fundamental da investigação etnográfica, uma vez que procura conhecer profundamente a vida dos sujeitos, compartilhando pessoalmente suas experiências.

Nesse contexto, é importante o entendimento de que toda prática ou estudo em educação precisa deixar latente as categorias que o norteiam. Além das categorias é necessário identificar as correntes de pensamento que sustentam as propostas educativas. É com essa compreensão que a observação nesta pesquisa, foi trabalhada cuidadosamente, e, respaldada na afirmação de Lapassade (2005 p. 68- 69):

[...] a observação participante é a técnica fundamental da investigação etnográfica. [...] O observador participante vai se esforçar em adquirir um ‘conhecimento de membro’. Vai tentar identificar os motivos que os membros tinham para fazer o que fizeram estabelecer o que seus atos significavam para eles mesmos naquele momento.

Dessa forma, apreendeu-se que a técnica da observação participante atende às exigências da pesquisa qualitativa, propiciando maior precisão no que concerne à descrição do contexto social, oportunizando ao pesquisador vivenciar a prática educativa da classe multisseriada em toda a sua essência. Compreendeu-se, ainda, que isso é perfeitamente possível numa pesquisa desta natureza, porque as interações sociais estabelecidas entre o pesquisador e os sujeitos envolvidos são abertas e intensas.

5.2.4.1 Condições de infraestrutura e de funcionamento da escola

Pertencente à rede pública municipal, de nível fundamental a Unidade Escolar Antonino Baldez, encontra-se localizada numa comunidade rural. Foi criada em 1963 sendo reconhecida pelo Conselho Municipal de Educação, em 21 de dezembro de 1999. Atualmente, atende às séries iniciais do Ensino Fundamental e funciona apenas no turno matutino.



Foto 1 – Unidade Escolar Antonino Baldez

Conforme referenciado anteriormente, a escola fica numa comunidade “pobre”, ou seja, os alunos pertencem a famílias de baixa renda. A ocupação dos pais é bastante diversificada, variando entre pequenos agricultores, trabalhadores autônomos (bóias frias)²² e alguns funcionários públicos.

²² O termo boia-fria pode ter vários significados que variam de acordo com a abordagem. Neste caso, designa a situação de pessoas geralmente analfabetas ou semianalfabetas que se sujeitam ao trabalho sem garantias de seus direitos trabalhistas.

Em relação ao atendimento, constatou-se com base nos registros da escola e nas informações fornecidas pela Diretora que a Unidade Escolar Antoninho Baldez, no ano de 2008, obteve uma matrícula de 44 alunos. Esse atendimento ocorreu mediante estratégias diversificadas de ensino, ou seja, uma classe de 1º ano (com alunos de seis e sete anos), uma classe de 2º ano (com alunos de oito até dez anos; e uma classe (multisseriada) de 3º e 4º ano (com alunos com idade de nove até treze anos), conforme demonstra a tabela a seguir. Cada classe estava sendo atendida por uma professora durante o período de 4h, sendo de 7h30min. às 11h30min.

Tabela 2 – Demonstrativo da Matrícula – 2008

Séries	Número de Turmas	Número de Alunos	Faixa etária
1ª	01	14	(oito alunos com seis anos e seis alunos com sete anos)
2ª	01	13	(seis alunos com oito anos, cinco com nove anos e dois com 10 anos)
3ª e 4ª	01	17 *	(sete com nove anos, três com 10 anos, cinco com 11 anos e dois com 13 anos)
TOTAL	03	44	-

Fonte: Unidade Escolar Antoninho Baldez - março de 2009.

*(10 alunos de 3º ano e 7 de 4º ano).

Durante o trabalho de campo observou-se que o prédio da escola tem construção em alvenaria, recentemente reformado, mas uma reforma muito superficial, pois a aparência física deixa muito a desejar. Apresenta infraestrutura física similar à maioria das escolas localizadas na zona rural, de construção simples, com poucos ambientes, basicamente as salas-de-aula e uma diretoria/secretaria. Não existem espaços para lazer, biblioteca, sala para professor, recreio, etc. São apenas duas salas-de-aula, no entanto, no mesmo turno funcionam três classes, uma delas, justamente a multisseriada, funciona num espaço improvisado.

As salas-de-aula são organizadas de diferentes formas: nas classes seriadas a disposição das carteiras segue o modelo tradicional, ou seja, em fileiras e funcionam em salas construídas para esse fim. Já a classe multisseriada (3º e 4º ano) funciona num espaço improvisado com carteiras organizadas em grupos. Considerando ser um espaço improvisado torna-se altamente prejudicial para o desenvolvimento das atividades pedagógicas, pois, fica logo na entrada da escola, numa área que deveria ser utilizada para circulação dos alunos, recreio, festividades.



Foto 2 – Panorama da sala de aula

No seu ambiente interno, observaram-se cuidados com a limpeza, muito embora as paredes estejam necessitando de pintura. Ressalte-se que a escola fica situada numa área de reserva florestal, não possuindo muro de proteção em sua volta, dando-nos a sensação de liberdade, e de se estar mais próxima da natureza e da própria comunidade. Esse é um cenário completamente diferente do que ocorre nos centros urbanos e nas periferias, onde as escolas ficam fechadas entre muros, isoladas da comunidade, na tentativa de se protegerem da violência urbana.

Por não possuir sala para professor, as reuniões são feitas no horário vespertino. Importa salientar que há um contra senso no que se refere ao funcionamento da escola, pois no turno matutino a escola atende a três classes e, no vespertino, fica totalmente ociosa. Se pelo menos uma turma funcionasse no vespertino não necessitaria de sala improvisada e teria um espaço, para realização de outras atividades, inclusive o recreio.

Para compreender o porquê dessa situação, durante a entrevista com a Diretora, procurou-se saber por que não havia atendimento pela tarde, e esta então justificou: “os pais não querem matricular os filhos nesse turno, preferem pela manhã”. Tal posição foi confirmada por alguns pais, que, inclusive alegaram que pela manhã é melhor para aprender, faz menos calor, e, também, é o horário em que eles saem para trabalhar e ficam mais tranquilos sabendo que seus filhos estão na escola. Eis o depoimento de uma mãe: “prefiro que meu filho estude pela manhã, a cabeça está mais fresca para aprender, levantar cedo faz não ficar preguiçoso e como a gente sai para trabalhar eles não sentem muito a nossa falta”.

Observou-se, ainda, que, na medida em que se aprofunda a análise sobre o papel da escola, tanto para os pais quanto para os alunos, percebe-se que além da função de

possibilitar a socialização do saber, estes encontram na escola um grande apoio emocional. É como se a escola preenchesse o vazio deixado pelos pais quando saem para trabalhar, pois eles também se sentem mais seguros ficando na escola, conforme relato de um aluno:

Eu gosto muito de estudar na escola. Quando não tem aula é ruim, a gente não tem os colegas para zuar. Eu gosto muito do cantinho de leitura. Eu acho bom as brincadeiras que a professora faz, ela conta história, manda nós desenhar. Em casa a gente brinca, mas aqui é melhor por que tem os colegas, tem a merenda [...] (informação verbal)²³.

Quanto à localização, a escola fica relativamente próxima da comunidade, no entanto, registrou-se a dificuldade de acesso, visto que a estrada é de terra e na época do inverno fica alagada em função das proximidades a um pequeno riacho.



Foto 3 – Acesso à Unidade Escolar Antoninho Baldez

Mesmo assim, foram identificados alunos que veem de lugares mais distantes e andam muito tempo a pé. Nesse sentido, fez-se uma visita à casa de um desses alunos que mora distante e conversou-se com a mãe dele. Perguntou-se quem o acompanhava até a escola, e se o fato de andar muito, antes e depois das aulas, não o deixava desanimado. Ela então respondeu:

Não atrapalha em nada, ele gosta da escola. Levanta cedo e não quer perder um dia de aula. Ele vai e volta com mais dois coleguinhas da outra classe. Quando chove é ruim por causa da lama, mesmo assim ele não deixa de ir. Na escola é bom, porque eles estudam e têm a merenda certa. Se ele não for para escola a gente não recebe também o dinheiro do programa Bolsa Família. Se ele falta um dia, a professora vem aqui ou manda algum colega para saber se ele está doente (informação verbal).²⁴

²³ Informação fornecida por um aluno da 3ª série.

²⁴ Informação fornecida por uma mãe de aluno.

Diante da resposta dessa mãe sobre a merenda e o programa Bolsa Família²⁵ a pesquisadora ficou inquieta para saber se o aluno vai à escola somente por causa desses dois benefícios (merenda e bolsa família) ou se tem alguma relação com a aprendizagem que é o foco principal da escola. Logo, perguntou-se: E se não tivesse a merenda e o dinheiro do programa Bolsa Família, ele não precisaria ir à escola? Ela então respondeu:

Teria que ir sim, porque lá ele aprende a ser gente. Hoje quem não lê nem escreve como eu, não serve pra nada, só serve para trabalhar no pesado. Eu quero que os meus filhos tenham uma vida melhor, diferente da minha e do pai deles. Aqui em casa é ele quem lê as coisas pra nós. O que aprende na escola nos ensina também. Quando o irmão menor for estudar é ele que vai ensinar e levar para a escola. Ele até já me disse que quer ser professor de matemática (informação verbal).²⁶

Esse depoimento vem mais uma vez confirmar a esperança que os pais depositam na escola em busca de melhores condições para seus filhos. Essa reflexão nos leva a pensar na escola enquanto instituição responsável pela formação dos sujeitos, tarefa que muitas vezes é deixada de lado por se acreditar que a escola não é o único espaço responsável pela formação. Mas, neste caso, é sim. Como se pode constatar nesse depoimento, a eles não lhes resta outra esperança, a não ser a escola.

Tal pensamento parece impulsionar o trabalho da Unidade Antoninho Baldez, pois, conforme as nossas observações e de acordo com os registros existentes na escola chegou-se a compreender o porquê do esforço despedido pelos profissionais que trabalham na escola. Por sua vez, durante o trabalho de campo observou-se, ainda, que a escola possui uma dinâmica voltada para o processo ensino-aprendizagem quase que exclusivamente com atividades desenvolvidas na sala-de-aula. No contexto dessas preocupações a Diretora se manifestou durante a entrevista, colocando como grandes dificuldades para a realização das atividades pedagógicas:

A escassez de recursos didáticos: livros paradidáticos, jogos, material para confecção dos trabalhos dos alunos, uma vez que são crianças carentes. Eles têm aquilo que é o mínimo: o caderno e o lápis, qualquer outro material, as professoras ou a escola tem que encontrar um jeito de conseguir (informação verbal).²⁷

²⁵ O Programa Bolsa Família (PBF) é um programa do Governo Federal de transferência direta de renda com condicionalidades, que beneficia famílias em situação de pobreza (com renda mensal por pessoa de R\$ 60,01 a R\$ 120,00) e extrema pobreza (com renda mensal por pessoa de até R\$ 60,00), de acordo com a Lei 10.836, de 09 de janeiro de 2004 e o Decreto nº 5.209, de 17 de setembro de 2004.

²⁶ Informação fornecida por uma mãe de aluno.

²⁷ Informação fornecida pela Diretora da escola.

A Diretora acrescentou, ainda, que depois da implantação do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), a escola passou a receber recursos para atender as necessidades mais emergentes. No entanto, o valor repassado de R\$1.000,00 (hum mil reais) por ano, não é suficiente. Como se pode verificar, esse valor não atinge R\$ 85,00 (oitenta e cinco reais) ao mês.

Constatou-se, também, em nossas visitas que a história da escola tem sido marcada pelo esforço da Diretora, dos Professores e da comunidade em busca de parcerias com empresas como ALUMAR²⁸, que tem apoiado com serviços de limpeza (capina, pintura) e organização dos livros (sobra de livros didáticos), doações de estantes para armazenar material e livros. Das anotações de campo e das fotos que foram tiradas nas salas-de-aula, chamam atenção as estantes de ferro bem antigas, gastas pelo tempo e até empenadas, cobertas com papel colorido para dar uma aparência melhor à escola. Essas estantes se encontram em todas as salas, expondo os livros e materiais dos chamados “cantinhos pedagógicos”: de leitura, de ciências, de matemática, etc.



Foto 4 – Estantes expondo livros para pesquisa dos alunos

Outro fato curioso é que os alunos, por não terem espaços apropriados na escola, costumam encontrar-se em baixo das árvores para contar histórias lidas nos livros ou narradas em casa pelas pessoas mais velhas. Registre-se que em um dos dias que se visitou a comunidade, houve a oportunidade de encontrar com os alunos num desses momentos.

²⁸ Empresa multinacional de alumínio (Consócio Alcoa) instalada nas proximidades da escola.



Foto 5 - Alunos lendo e contando histórias

Na escola trabalham efetivamente uma diretora, três professoras e uma merendeira, num total de cinco servidoras. Os supervisores não são fixos nas escolas rurais, eles são volantes, por isso o atendimento é feito de forma esporádica, de acordo com um cronograma estabelecido pela Secretaria de Educação do Município de São Luís. Chamou-nos atenção que em momento algum a Diretora e nem mesmo as Professoras manifestaram a necessidade da presença de um Supervisor ou Coordenador Pedagógico para apoiar o trabalho pedagógico diário da escola, nem mesmo durante a entrevista quando perguntamos quem orienta o planejamento? Para essa pergunta obtive-se de uma Professora a seguinte resposta:

Sempre no início do ano temos a Semana Pedagógica promovida pela Secretaria de Educação, que é uma forma de orientar o planejamento anual. A gente nunca começa do zero. A gente parte do ano anterior, dos objetivos, das dificuldades, dos aprendizados. Recebemos as orientações da Supervisora da Secretaria e depois na nossa escola juntamente com a Diretora a gente senta, discute as orientações recebidas e parte para fazer o nosso plano de acordo com a realidade da nossa escola e dos alunos (informação verbal).²⁹

Um fato bastante singular chamou a nossa atenção: a escola não conta com segurança ou porteiro e todas as pessoas que nela trabalham são do sexo feminino. O portão da escola fica aberto até as 7h 45min. Depois, os alunos se organizam para cantar o hino de entrada e fazer as orações, juntamente com as Professoras e só saem às 11h 30min quando do

²⁹ Informação fornecida por uma professora da escola. Convencionou-se denominá-la de professora A.

encerramento das atividades. No momento da entrada, a Diretora fica sempre à porta para receber os alunos, as Professoras também costumam aguardá-los na entrada. Tal atitude nos pareceu uma forma atenciosa e ao mesmo tempo carinhosa de cumprimentar os alunos na chegada. Sempre bem humoradas, saúdam, dizendo: “Bom dia! Sejam bem vindos”!

Tratando-se de uma escola atípica do ponto de vista das metodologias que desenvolve, atendendo crianças que pertencem ao mesmo grupo social, unidas por interesses comuns e não por níveis de aprendizagem, com turmas seriadas e não-seriadas, essa escola possui infraestrutura física inadequada. De acordo com a Professora Maria do Carmo que leciona na classe multisseriada, essa disposição em grupo facilita muito o trabalho docente e a aprendizagem dos alunos: “*Assim eles têm a oportunidade de, ao construírem os trabalhos, ajudar os colegas, de modo que todos possam aprender aquele assunto*”. Já a Diretora avalia essa estratégia da seguinte forma:

É um trabalho interessante e muito dinâmico, pois, os alunos que sabem mais ajudam àqueles que sabem menos, os maiores fazem questão de ajudar os menores e, oportuniza ainda, quem está no 2º ano despertar o interesse por assuntos do 3º ano (informação verbal).³⁰

Muito embora a estrutura física da escola não atenda às necessidades e anseios dos alunos e os recursos pedagógicos quase inexistam, observou-se que a escola, através do esforço e vontade de seus professores e alunos, busca alternativas para o desenvolvimento das atividades. A limitação do espaço físico e a falta de material em vez de se transformarem num elemento dificultador do processo ensino-aprendizagem, tem se constituído num grande desafio, graças à criatividade e espírito inovador desses professores.

5.2.4.2 Documentos norteadores da prática escolar

Segundo Lapassade, os dados coletados no decorrer do longo processo junto às pessoas advêm de várias fontes, dentre as quais entrevistas, conversas ocasionais de campo, análises dos documentos oficiais e documentos pessoais. (LAPASSADE, 2005, p. 69). Tal orientação levou-nos a evidência de que a análise documental é de extrema relevância, uma vez que, para este estudo, possibilitou identificar a coerência entre os fundamentos teóricos que orientam os documentos oficiais e a prática educativa da escola.

³⁰ Informação fornecida pela Diretora da escola.

5.2.4.2.1 Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE)

Dentre os documentos apresentados pela direção da escola, analisou-se o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) ³¹ na tentativa de apreender a concepção pedagógica que perpassa tal documento e a realidade vivenciada no cotidiano escolar.

O PDE, enquanto um documento norteador da política do Ministério da Educação traduz a concepção do processo gerencial de planejamento estratégico, devendo ser coordenado pela liderança da escola e elaborado de maneira participativa pela comunidade escolar. Apresenta como objetivo geral o aprimoramento da gestão da escola na perspectiva de que esta melhore a qualidade do ensino oferecido, garantindo maior eficácia e eficiência nos processos que desenvolve. Aponta a escola como responsável pelo processo de melhoria da qualidade do ensino ministrado, na medida em que, a escola faz um diagnóstico de sua situação, define seus valores, sua missão, aonde quer chegar, seus objetivos estratégicos, bem como as estratégias, metas e planos de ação para alcançá-los. (SOBRINHO, 2001, p.15).

De acordo com os registros da escola, O Plano de Desenvolvimento da Escola foi elaborado em 2005 a partir das diretrizes do FUNDESCOLA e da Secretaria Municipal de Educação de São Luís (SEMED). Contou com a participação da Diretora e das Professoras da escola e de uma Supervisora da SEMED que faz visitas esporádicas de acompanhamento ao trabalho pedagógico da escola.

O referido Plano fundamenta-se nos princípios da equidade, efetividade e complementaridade. Visa aprimorar a gestão da escola, tendo como foco a descentralização e a autonomia escolar. É um documento simples, entretanto contém os aspectos essenciais no que diz respeito à missão da escola, os valores, visão de futuro e as metas a serem alcançadas pela escola naquele ano. Isso pode ser visualizado logo na entrada da escola, onde se encontra afixado um cartaz que explicita os compromissos do PDE.

Os eixos norteadores apontam para as seguintes vertentes: gestão democrática, busca da autonomia, formação continuada dos profissionais da escola, valorização da cultura local e respeito às características individuais do alunado. A instituição escolar é concebida como um espaço de participação e respeito à vontade coletiva. Enfatiza o compromisso com uma educação de qualidade para todos.

³¹ O PDE é uma ferramenta gerencial cujo propósito é auxiliar as escolas a realizar melhor o seu trabalho. É implantado nas escolas das redes estaduais e municipais sob a orientação do FUNDESCOLA - Fundo de Fortalecimento da Escola, programa do Ministério da Educação, implantado em parceria com os estados e municípios e co-financiado pelo Banco Mundial. Sobrinho (2001, p.17)

No entanto, constatou-se, durante as observações que, mesmo sendo o PDE um instrumento de orientação da escola, notadamente no que diz respeito aos processos gerenciais, não se percebeu no dia-a-dia da escola nenhuma preocupação com as metas e ações ali planejadas. Porém, quando da entrevista com a Diretora e com as Professoras sobre as diretrizes norteadoras das escolas, o PDE foi citado como sendo o principal condutor. Outro aspecto que ficou evidente quando da consulta ao documento diz respeito aos processos democráticos. Não se encontrou nenhum registro de participação dos alunos nem dos pais, o que vem contrariar os princípios estabelecidos no próprio plano da escola. Eis o relato da Diretora: “o PDE trouxe para a escola uma nova forma de organização para o trabalho escolar, pois, várias ações estão sendo colocadas em prática, como por exemplo: o Conselho Escolar, a gestão dos recursos, a participação dos pais no Conselho, etc.” (informação verbal).³²

Muito embora a Diretora tenha apontado tais vantagens, não se percebeu, na prática, que os ideais democráticos focados no PDE tenham trazidos para escola algo inovador sob o ponto de vista da participação, da autonomia e da descentralização. A nosso ver, não houve à incorporação da concepção dos princípios norteadores da proposta nem no aspecto gerencial e nem do pedagógico. Ficou bastante perceptível que as ações desenvolvidas na escola poderiam estar acontecendo da mesma forma sem o PDE, apenas por determinação da Secretaria, como vem ocorrendo com outro programa federal - o Dinheiro Direto na Escola – PDDE que orienta as escolas sobre toda a sistemática de repasse financeiro, cujos procedimentos são análogos aos do PDE.

Segundo Faundez, a questão da democratização da escola passa pela participação ativa, criativa e crítica de todos aqueles que participam do processo de desenvolvimento da educação “pela democracia e para a democracia”. Para o autor, seguir no sentido da democratização implica cautela, compreensão e aceitação das diferenças e pressupõe esforço intelectual de seus participantes, para que possam refletir criticamente sobre suas práticas. (FAUNDEZ, 1989, p.32).

Concretamente, o que se pode perceber, na escola pesquisada, é que o PDE não passa de mais um documento elaborado para atender às exigências burocráticas do sistema de ensino, contrariando o que Faundez abordou anteriormente, assim como o que Hora (1994, p.21) esclarece como significado de democratização: “[...] participação de todos na definição de estratégias para organização da escola, na definição de seus conteúdos e fins”.

³² Informação fornecida pela Diretora da escola.

Portanto, concluiu-se que o PDE, enquanto documento, se constitui num instrumento de fundo inovador, traduzindo vontade política e o permanente exercício da crítica. Entretanto, observou-se que, efetivamente, na Unidade Escolar Antoninho Baldez, independentemente do PDE ou de qualquer outro instrumento legal, a escola faz o seu trabalho a partir do seu entendimento e do que lhe é possível fazer diante de tantas limitações, tanto de natureza administrativa quanto pedagógica. Dessa forma, não se pode afirmar que o PDE produziu na escola pesquisada efeitos capazes de desencadear mudanças significativas, já que ao se conhecer com mais profundidade o espaço escolar, percebeu-se a falta de uma visão mais crítica por parte da Diretora e das Professoras em relação aos processos democráticos tão bem definidos nas diretrizes do referido documento.

5.2.4.2.2 Proposta curricular

A Proposta Curricular das Escolas da rede Municipal de São Luís é um documento elaborado pela equipe técnico-pedagógica da Secretaria Municipal de Educação a partir de seminários e discussões com os vários segmentos das escolas. As orientações curriculares abrangem a Educação Infantil, o Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos e a Educação Especial. A concepção pedagógica da proposta tem como foco a efetividade da qualidade da educação, na perspectiva de que cada escola pratique uma educação voltada para a construção da cidadania dos alunos, respeitando a diversidade da sala-de-aula, resgatando a auto-estima dos alunos e estimulando a formação de valores éticos.

O documento em apreço, de natureza organizacional, contém as diretrizes político-pedagógicas da Secretaria Municipal de Educação de São Luís de forma abrangente. A visão de educação tem como referência a concepção histórico-crítico-social, orientada para um convívio solidário em sociedade. Traduz o pensamento de que a educação, a escola e o ensino podem possibilitar ao homem a realização do seu projeto de vida e que a ação educativa quando bem planejada proporciona melhores condições para a vivência na sociedade. Dessa forma, entenderem que quando as pessoas são educadas, elas têm mais condições de compreender às outras, aceitando as diferenças que existem de um ser humano para outro.

Com essa visão o documento traduz claramente a importância do conhecimento crítico da realidade, devendo assegurar ao homem o papel de agente transformador dessa realidade. Trata da formação de homens conscientes e comprometidos com a liberdade

individual e coletiva, possibilitando assim, a transformação de uma sociedade mais humana. Por isso, impõe a necessidade de uma formação de natureza mais ampla.

No esforço de compreender a trajetória traçada no documento, procurou-se identificar os princípios filosóficos e os procedimentos metodológicos que norteiam a prática educativa. Nesse sentido, são de suma importância as contribuições de Silva, cuja visão de currículo é bastante abrangente. Segundo este autor (2005, p. 14) “[...] mais importante e mais interessante do que a definição de ‘currículo’ seja a de saber quais questões uma ‘teoria’ do currículo ou um discurso curricular busca responder”.

Por essa razão o autor não se arrisca a dar uma definição de currículo. Para ele, uma definição não seria suficientemente capaz de expressar o que se constitui como currículo. Nessa perspectiva, o autor tenta mostrar a necessidade de se conhecer melhor a proposta curricular, e através do discurso e captar o tipo de ideologia que é passado às escolas. Esse aprendizado nos levou a investigar, na prática, como esse discurso da Secretaria Municipal de São Luís tem sido concebido e aplicado na realidade da escola em estudo.

Os objetivos da política educacional constantes nas Diretrizes Curriculares da Secretaria Municipal de Educação de São Luís são coerentes com os fundamentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e resgatam o compromisso da formação da cidadania. Dessa forma, a escola deve ter a capacidade de efetivá-la, oportunizando aos seus alunos o acesso à cultura, ao conhecimento científico, tecnológico e humanístico. Esses objetivos estão voltados para a formação do sujeito enquanto cidadão, que é tarefa da escola, muitas vezes esquecida. Segundo Peres, é preciso que a escola, mais do que ensinante do aprender a ler e escrever, forneça os subsídios para que as crianças, desde cedo aprendam a pensar e argumentar, desenvolvendo sua consciência social e crítica (PEREZ, 2004, p. 105).

No que tange aos aspectos metodológicos, o documento se reporta a uma prática pedagógica como instrumento de libertação do homem e indica os caminhos para uma educação de qualidade para todos. Deixa evidente que o processo do conhecimento passa pela compreensão crítica da realidade e que os conceitos a serem apreendidos devem proporcionar a transformação do homem enquanto sujeito individual e social. Implica, ainda, trabalhar na perspectiva da busca, da curiosidade, da troca, do diálogo, da pesquisa.

Essa visão significa desenvolver práticas que possam romper com a distância entre a escola e a realidade do educando. De acordo com a proposta curricular em apreço, os conceitos a serem trabalhados na escola precisam fazer sentido aos alunos, ou seja,

aproximar-se da realidade vivida por eles. Tal abordagem traduz o pensamento de que muito mais do que se preocupar com a melhor forma de ensinar, ou o melhor método, o mais importante é estabelecer relações entre aquilo que se deseja que o aluno aprenda e a realidade vivida por ele. Esse entendimento respalda-se na pedagogia de Freire, quando coloca que:

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto (FREIRE, 1982, p. 11).

A carga horária dos professores é de 24 horas semanais conforme estabelecida no Estatuto do Magistério, com a seguinte distribuição: 16h para atividades em sala-de-aula com os alunos, 4h destinadas ao planejamento e 4h para formação. São 45 dias de férias anuais, sendo 30 dias em julho e 15 dias em janeiro. Ao todo são 800 horas, distribuídas por duzentos 200 dias letivos, conforme determina a Lei de Diretrizes Bases da Educação Brasileira³³. Não obstante, muitos professores acabam por ultrapassar a carga horária semanal, como é o caso dos professores que trabalham na Unidade Escolar Antoninho Baldez, uma vez que, sempre que necessário, atendem aos alunos com aulas de reforço no turno vespertino.

No que concerne à avaliação, a proposta aponta para um processo de natureza contínua, de caráter dinâmico, abrangente, não se limitando a um mero indicador quantitativo. A concepção da avaliação alude ao acompanhamento de todo o processo de aprendizagem do aluno, assim como de tomar decisões sobre o que fazer com os resultados obtidos durante a verificação. É necessário ajudar o aluno para que este efetivamente aprenda, e, assim, avaliando os seus avanços. O erro passa a ser um indicativo das condições do aluno e serve como ponto de partida para outras aprendizagens. Tal concepção fundamenta-se em Vasconcellos, que assim descreve a avaliação:

[...] processo abrangente da existência humana, que implica uma reflexão crítica sobre a prática, no sentido de captar seus avanços, suas resistências, suas dificuldades e possibilitar uma tomada de decisão sobre o que fazer para superar obstáculos. É a forma de acompanhar o desenvolvimento dos educandos e ajudá-los em suas eventuais dificuldades (VASCONCELLOS, 1995, p. 43).

Esses pressupostos balizam a identidade da proposta curricular, estabelecendo a conexão entre a intenção da Secretaria Municipal de Educação de São Luís e as ações desenvolvidas efetivamente pela escola.

³³ Explicitado no Capítulo II, Seção I, Art.24, item I, da referida Lei 9394/96.

5.2.4.2.3 Instrumentos de controle de desempenho da escola e do aluno

Para análise do desempenho do aluno nesta pesquisa, foram buscados os indicadores de eficácia, resultantes das avaliações que se encontram registrados pela escola, bem como outros mecanismos utilizados pelas professoras para aferir o nível de aprendizagem dos alunos durante o processo educativo.

Entende-se que a escola, enquanto instituição responsável pela organização do saber e pela formação do cidadão deve criar as condições necessárias para materializar a cultura do sucesso escolar. Segundo Saviani (1992, p. 105), uma escola cidadã deve favorecer a qualidade do ensino e defender a “[...] a especificidade da escola e a importância do trabalho escolar, como elemento necessário ao desenvolvimento cultural, que concorre para o desenvolvimento humano geral”.

Para Gentili (2001), as avaliações pedagógicas que comumente ocorrem nas escolas, se respaldam num conjunto de princípios morais, que englobam valores, normas e direito. A esse respeito, o autor transmite a seguinte convicção:

No ato de reprovar um aluno há implícito um critério de autoridade que se traduz em determinado exercício de classificação e hierarquização. Se o documento que avalia de forma autoritária ou se são os alunos que definem ativamente os processos avaliativos, pouco importa aqui. [...] Se o significado que atribuímos ao processo ensino-aprendizagem e a definição das metodologias avaliativas aplicadas quotidianamente na escola implicam sempre em uma determinada opção, também implicam em uma opção de valores, normas e direitos morais que fundamentam estado decisões (GENTILI, 2001, p. 78-79).

No entendimento de Gentili, se atualmente a educação assume um novo paradigma, como um direito do cidadão e dever do Estado, as iniciativas de buscar novas perspectivas devem ser ampliadas, sempre no sentido de fortalecer e aperfeiçoar a prática educativa.

Sabe-se, no entanto, que as estatísticas educacionais, comumente divulgadas, expressam indicadores de desempenho de nível muito baixo, sobretudo quando se trata de escolas rurais, onde o fracasso escolar é sempre apontado como resultante da má formação dos professores, da falta de instrução dos pais e outros fatores ligados à condição social e econômica dessa população.

Nesse sentido, o MEC tem incentivado as Secretarias de Educação e escolas a implantar diferentes estratégias de aprendizagem na perspectiva de corrigir o fluxo e gerar o sucesso escolar: ciclo básico, classes de aceleração, avanço escolar e outras. No entanto,

acredita-se que tanto o fracasso quanto o sucesso escolar resultam de vários fatores que, combinados ou separados, estruturam-se na dinâmica do contexto escolar. Muitos professores têm-se jogado ao desafio, como ocorre nas classes multisseriadas, onde a promoção acontece de forma automática. Porém, há de se convir, para que essa estratégia traga bons resultados, deve exigir competência, compromisso e ousadia pedagógica.

A tabela a seguir demonstra em um período de três anos o desempenho da escola.

Tabela 3 – Dados de Desempenho da Unidade Escolar Antoninho Baldez - 2006 a 2008

Descrição	2006	2007	2008
Matricula Inicial	27	37	45
Transferência recebida	01	12	02
Transferência expedida	01	02	02
Abandono	-	-	01
Aprovados	26	45	44
Reprovados	01	02	-
Matricula Final	26	45	44

Fonte: Unidade Escolar Antoninho Baldez – março/2009

Os dados apresentados na tabela acima revelam que a Unidade Escolar Antoninho Baldez, apesar de todas as limitações que lhe são postas, tem apresentado numericamente resultados positivos. Como se pode constatar são apenas três casos de reprovação em três anos. Segundo os registros no diário de classe, esses alunos estavam matriculados nas turmas seriadas, e, embora a escola tenha desenvolvido atividades de reforço, esses alunos não conseguiram um bom desempenho. No ano de 2008, não houve reprovação, ou seja, 100% dos alunos foram promovidos. De acordo com os documentos de controle da escola, os casos de abandono registrados foram todos em classes seriadas. As causas atribuídas ao abandono são mudanças de domicílio, problemas de saúde e um óbito.

Sabe-se, no entanto, que os dados apresentados na tabela, se analisados isoladamente, não comprovam o bom ou não desempenho da escola. Eles podem de alguma forma até servir para camuflar a própria realidade. No entanto, as observações realizadas durante o percurso da investigação mostraram que esses dados são condizentes com prática ali vivenciada. Nesse sentido, tomou-se como referência não somente as atividades sujeitas à aferição numérica, mas, a mensuração de todo o processo de ensino e aprendizagem desenvolvido na sala-de-aula.

O nível de desempenho da escola, demonstrado pelo movimento nesses três anos, vem confirmar, também, a visão de Arroyo (2004, 84) quando defende que a escola rural não pode ter estrutura rígida. Para este autor é preciso reinventar espaços que deem conta da proposta da escola rural. E nessa direção ele ainda acrescenta:

Ou nós acabamos com essa concepção de escola seletiva e peneiradora, ou não construiremos uma escola de direitos. [...] Como é difícil superar essa cultura seletiva que está nas avaliações, nas provas para aprovar-reprovar, repetir ano, reter fora idade! [...] Escola peneiradora, seletiva e excludente é a própria negação da escola como direito de todos, universal.

Para Saviani (1992, p. 105), uma escola preocupada com a formação do cidadão deve favorecer a qualidade do ensino e defender a “[...] especificidade da escola e a importância do trabalho escolar, como elemento necessário ao desenvolvimento cultural, que concorre para o desenvolvimento humano geral”. Em outras palavras, significa dizer que a escola, para ter bons resultados, precisa estabelecer estratégias em favor do acesso e da permanência do aluno, e mais ainda, lutar contra o abandono e a repetência.

Por outro lado, sabe-se que o sucesso do aluno implica na produtividade da escola, sendo importante analisar os instrumentos de controle e avaliação do desempenho dos alunos, sobretudo, os indicadores relativos à aprovação e promoção. Entende-se, ainda, que a professora deva estar sempre atenta para o desempenho de seus alunos, os acompanhado no seu cotidiano, não somente, através de avaliações escritas, mas, utilizando alternativas que possam acompanhar o progresso dos alunos em termos de mudanças das atitudes. Nesse sentido, analisaram-se as Fichas de Acompanhamento dos alunos da classe multisseriada, juntamente com a Professora Maria do Carmo. São utilizadas duas fichas: uma para o registro diário do desempenho do aluno e outra para o registro bimestral. O registro bimestral é uma consolidação dos resultados do registro diário, por disciplina.

Mediante a análise dos dados da Unidade Escolar Antoninho Baldez, constatou-se pelas anotações que não existem resultados desfavoráveis. Muito pelo contrário, são bastante animadores, coerentes com os princípios de uma escola cuja filosofia sinaliza para a “promoção humana da cidadania”.

No que concerne ao acompanhamento das atividades diárias do aluno, observou-se na classe multisseriada que as anotações vão sendo feitas num caderno, onde a Professora Maria do Carmo tem o cuidado de registrar o desenvolvimento de cada aluno em cada atividade. Ao final da aula, essas informações são registradas no Diário de Classe. Esse registro possibilita à Professora ter o controle do desempenho de cada um de seus alunos. A

partir daí, ela tem condições de avaliar a necessidade ou não do reforço por disciplina e por assunto estudado. Com base na análise do desempenho do aluno, feito em cada aula, a Professora ao final do bimestre preenche a Ficha de Controle das Habilidades do Aluno. (Anexo B).

5.2.4.3 Processo decisório

No que diz respeito ao processo decisório, pode-se observar que a Unidade Escolar Antoninho Baldez funciona como um espaço de construção de fortes relações, o que possibilitou perceber com bastante clareza o estilo de gestão que nela se desenvolve.

Durante a entrevista com a Diretora constatou-se que a escola recebe da Secretaria Municipal de Educação um conjunto de normas e orientações para serem adotadas: calendário, regimento interno, proposta curricular, rol de conteúdos, avaliações e outras. Mas nada disso foi construído com a participação da escola. Chega tudo pronto, apenas para ser executado. No entanto, observou-se durante o trabalho de campo que a escola não se sente incomodada com essa situação, nem se sente obrigada a seguir à risca tais diretrizes. Segundo a Diretora, como as orientações são abrangentes, não contendo nada específico para as escolas rurais e nem tampouco para as classes multisseriadas, a Direção e as Professoras se acham mais livres para elaborar suas programações de acordo as possibilidades e especificidades da comunidade escolar.

Esse é um fato bastante curioso, pois, ao invés da escola se acomodar sob a alegação do discurso de que nada pode fazer porque não recebe orientações que atendam a sua realidade, trata da questão como algo positivo e adota as suas próprias normas. Como se constatou aqui, essa questão da imposição de normas nos permitiu agora outra reflexão: pode gerar uma série de obstáculos, como também abrir novas oportunidades, dependendo de como a escola se dispõe a resolver, como ocorre na unidade em estudo.

É evidente que as escolas grandes, escolas localizadas na zona urbana, geralmente com um número de alunos significativamente elevado, exigem também um volume de programas e atividades tais como: o combate a violência urbana, os cuidados com o trânsito, a prevenção contra drogas, o combate abuso sexual, indisciplina e outros. Esses problemas afetam o dia-a-dia das escolas urbanas e demandam vários tipos de ações que envolvem o processo decisório. No entanto, em nenhum momento da pesquisa percebeu-se que a Unidade Escolar Antoninho Baldez seja afetada por esses tipos de problemas.

Durante as atividades de campo, foi possível perceber que a escola pesquisada goza, de fato, de certa autonomia para decidir sem, contudo, ferir os preceitos legais. Mas, há de se convir, também, que essa “autonomia” não é uma autonomia delegada. Ela ocorre de forma acidental, visto que a escola fica muito tempo sozinha: não tem supervisor, nem orientador pedagógico, todo processo decisório passa pela Diretora e pelas Professoras e, em alguns casos, pelos alunos e pais que também são chamados a participar. Essa situação nos faz lembrar Paro (1993, p. 18) quando afirma que “[...] a democracia só se efetiva por atos e relações que se dão no nível da realidade concreta”.

Para o autor, a gestão da escola pública só vai ser realmente democrática quando a comunidade escolar adquirir consciência de sua força e começar a exigir os seus direitos, pois, só através da união o poder da escola poderá se fortalecer. E Paro (1993, p. 22) ainda acrescenta: “[...] dos condicionantes do autoritarismo na escola, os de ordem institucional estão sem dúvida nenhuma, entre aqueles que mais dificultam o estabelecimento de relações democráticas e em consequência, a participação da comunidade na gestão escolar”.

Entende-se que um espaço pedagógico eminentemente diretivo acaba por impedir a circulação da liderança e da autonomia. Nesse sentido, Paro adverte para que não se confunda autonomia com ausência de regras. No caso da escola em estudo, verificou-se que o processo decisório está respaldado na ação participativa, no esforço para criar alternativas metodológicas apropriadas à sua realidade. Muito embora se entenda que essa participação é muito comprometida, dada a limitação da escola na compreensão dos seus direitos e de suas possibilidades.

Ainda com base na concepção de Paro, o poder decisório deve representar o trabalho cooperativo de todos os agentes envolvidos nas atividades da escola, movidos por uma vontade coletiva, em direção ao alcance dos objetivos verdadeiramente educacionais da escola. (PARO, 1993, p. 160).

Analisando-se as anotações colhidas nas entrevistas e mediante as observações, constatou-se que o processo decisório na Unidade Escolar Antoninho Baldez, passa efetivamente pela Diretora e Professoras. A primeira exerce a função de coordenadora e articuladora da prática pedagógica, cujo poder de decidir se pauta na perspectiva da superação dos problemas que surgem no cotidiano escolar, estabelecendo como prioridade os princípios éticos de respeito e de cooperação, fazendo fluir uma dimensão de convivência solidária para garantir o funcionamento efetivo da escola.

Pelo que se pôde observar, fica difícil afirmar que a direção tem um perfil democrático, pois é compreensível que numa escola pequena, com poucos funcionários, o processo de comunicação, o diálogo e à participação se estabelecem de forma bem mais simples. Por outro lado, não há por parte da SEMED um acompanhamento sistemático, a escola não se sente pressionada e acaba por desenvolver suas atividades com bastante liberdade.

Considerando que a escola possui o PDE, programa que tem como finalidade o aprimoramento da gestão, não se percebeu que este tenha trazido grandes contribuições para as decisões da escola. Na prática, o PDE trouxe a exigência da implantação do Conselho Escolar que de certa forma se constitui em mais um mecanismo de participação da comunidade. Entretanto, o Conselho poderia existir sem o PDE como já foi discutido anteriormente, pelo simples ato ou exigência da SEMED. De acordo com o depoimento da Diretora, este é o papel exercido pelo Conselho Escolar: “a escola tem o seu Conselho Escolar que nos ajuda na organização das festinhas da escola, na aplicação e fiscalização dos recursos para melhoria da nossa escola” (informação verbal).³⁴

Como se pode constatar, o papel do colegiado é concebido de forma incipiente pela Diretora, e também pelos seus próprios membros. Portanto, tornar-se complicado exigir uma postura mais crítica e mais consciente do verdadeiro papel do Conselho, quando se percebe que há certo nível de satisfação ou conformismo tanto por parte da Diretora quanto dos professores, alunos e pais. Eis o depoimento das três professoras sobre a questão em pauta:

[...] as decisões aqui são tomadas em conjunto, nem sempre é a palavra da Diretora a que prevalece. Quando se trata de uma questão mais difícil de resolver levamos ao Conselho Escolar (informação verbal).³⁵

[...] talvez por ser uma escola pequena e com poucos recursos, tudo que se faz aqui é de comum acordo, a gente discute e procura acatar a melhor sugestão. Dificilmente é preciso convocar o Conselho (informação verbal).³⁶

[...] acredito que aqui as coisas dão certo porque os pais e os alunos estão sempre dispostos a nos ajudar. As nossas decisões são sempre por eles aceitas, até porque sabem que tudo que se faz aqui é para atender bem o aluno. A Diretora sempre procurou nos ouvir e assim ela tem o nosso apoio. O Conselho é quem aprova a prestação de contas da escola (informação verbal).³⁷

³⁴ Informação fornecida pela Diretora da escola.

³⁵ Informação fornecida pela professora A.

³⁶ Informação fornecida por outra professora da escola. (Convencionou-se denominá-la de Professora B).

³⁷ Informação fornecida por Maria do Carmo, professora da classe multisseriada.

Assim sendo, torna-se importante atentar para a afirmativa de Paro (2008, p.72), no que se refere ao poder decisório: “[...] implica levar em conta tanto o poder-contrá, que se manifesta em suas múltiplas formas de dominação e de violação da subjetividade, quanto o poder-fazer, que engrandece personalidades e incrementa o vigor da ação humano-social”. E ainda complementa o autor:

Trata-se de considerar e ter como foco de análise os micro poderes que se exercem no interior da instituição escolar, estando alerta para as interdições, a vigilância, as coerções, os controles e as proibições, mas não deixar de atentar também para as relações de libertação, de fortalecimento mútuo de subjetividades, de companheirismo, de lealdade e de incremento do poder-fazer uns dos outros.

Com isso, o autor chama atenção para que, a partir de um profundo conhecimento daquilo que se passa no interior da escola, é que se pode conceber e estabelecer formas de trabalho que possam transformá-la numa instituição preparada para formar cidadãos aptos a viverem numa sociedade mais democrática.

Portanto, o que ficou evidente, é que se expressa uma convivência pacífica, harmoniosa, amigável em função das relações amistosas de uma comunidade pequena e de nível de parentesco próximo das pessoas que ali convivem no seu dia-a-dia. Os sentimentos expressos de forma espontânea pelos entrevistados revelaram o espírito de conformação a uma gestão que “satisfaz às expectativas e necessidades do grupo”.

Ao se tentar entender no decorrer desta pesquisa como funciona o processo decisório numa escola rural, como perspectiva de um caminho possível para a construção da participação democrática, ficou bastante evidente os limites gerados pela própria condição da escola. Contudo, se por outro lado analisarmos esse cenário sob o ponto de vista da teoria de Bourdieu, isso pode configurar-se num poder simbólico, que se caracteriza por um poder invisível exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem. (BOURDIEU, 1989).

5.2.4.4 Relações com a comunidade

Para descrever como se dão as relações da escola com a comunidade é importante, também, falar um pouco sobre essas pessoas: Quem são? Como vivem? E o que pensam sobre a educação de seus filhos?

Nas casas visitadas na comunidade de Igarauá, foram observadas sérias dificuldades socioeconômicas, principalmente nos casos em que as mães cumprem as funções

de sustento sozinhas. Mesmo diante dessas situações, percebeu-se uma grande preocupação com a educação dos filhos, pois elas sempre enfatizavam a necessidade do estudo, e por isso não os envolver na força de trabalho. Tal fato pode ser constatado quando se analisou os diários de classe, vez que não se constatou registros de infrequência nem abandono por motivo de trabalho infantil.

No que tange à escolarização dos pais entrevistados, grande parte não ultrapassou a 4ª série do Ensino Fundamental. Alguns são analfabetos e apenas dois chegaram a concluir o Ensino Médio, mas somente depois de adultos. A maioria dos pais exerce trabalho braçal, sem nenhuma estabilidade de emprego e as mães ficam em casa cuidando das atividades domésticas ou trabalham em outras casas como empregadas domésticas. Relataram que chegam em casa à noite, e, já muito cansadas pela sobrecarga diária, quase não dão atenção aos filhos, além da falta de conhecimentos para ensinar. Quando perguntadas sobre os deveres escolares dos filhos, sempre respondiam com olhar de muita tristeza de que não fazem. Segue depoimento de uma mãe que tem quatro filhos na escola, sendo que dois estudam na Unidade Escolar Antoninho Baldez:

[...] não tenho condições de ensinar os meus filhos, isso quem faz é a escola. O que faço é não deixar eles faltar as aulas. O irmão maior às vezes ajuda, mas ele também não tem tempo, pois estuda em outra escola longe daqui e quando chega tem os exercícios dele para fazer e ainda cuida da comida e da limpeza da casa. Eu saio muito cedo e só chego quando está escuro. Aqui quem nos acode mesmo são as professoras. Elas são muito boas, por isso que nós faz(sic) tudo que elas pedem (informação verbal).³⁸

Em relação ao trabalho comunitário, estes já têm certa vivência, pois participam da Associação de Moradores, onde costumam se reunir para discutir as suas necessidades e buscar alternativas para resolvê-los. A despeito disso, a história da escola é apontada pelos pais como uma luta de reivindicações da comunidade. Antes da escola municipal, existia uma escola comunitária mantida com recursos da comunidade. Este fato foi confirmado, também, pela Diretora e pelas Professoras da escola em estudo, como resultante de um trabalho de organização da própria comunidade.

A despeito disso, torna-se oportuno aludir as contribuições de Caldart (2004, p. 99) sobre a pedagogia da luta social no contexto das escolas do campo:

A luta social educa para a capacidade de pressionar as circunstâncias, para que fiquem diferentes do que são. É a experiência de quem conquista algo com luta não precisa

³⁸ Informação fornecida por uma mãe de aluno.

ficar a vida toda agradecendo favor. [...] precisamos nos desafiar a pensar em práticas que ajudem a educar ou a fortalecer em nossas crianças, adolescentes e jovens, a postura humana e os valores aprendidos na luta: o inconformismo, a sensibilidade, a indignação diante das injustiças, a contestação social, a criatividade diante das situações difíceis, a esperança [...].

Quando entrevistados sobre o relacionamento com a escola, manifestaram ter um bom diálogo, enaltecendo a abertura que esta dá as famílias nas discussões de seus problemas e do apoio na busca de soluções, notadamente, quando se trata de questões ligadas aos seus filhos. Em nossas visitas de campo, constatou-se que a escola consegue manter uma aproximação satisfatória com as famílias o que favorece uma relação positiva em busca da superação de seus problemas.

Nas entrevistas, também, foi possível perceber que existe a preocupação dos pais no sentido de que os filhos não deixem de ir à escola, e, da não utilização da mão-de-obra destes para não perderem as aulas. No entanto, surgiu-nos uma grande inquietação: se essa valorização da escola se dá em função da consciência dos pais de que esta é uma via de ascensão social ou porque se deixarem de frequentar a escola ficarão sem receber o benefício financeiro do programa federal “Bolsa Família” que exige a permanência do aluno na escola, e, que de certa forma ajuda muito nas despesas domésticas.

Essa questão pode ser mais aprofundada no decorrer das entrevistas, ocasião em que os pais chegaram a manifestar as dificuldades que as pessoas passam na vida pela falta de estudo, associando essas dificuldades à falta de condições para adquirir bens materiais. Revelaram também, situações constrangedoras já vivenciadas que caracterizam casos de discriminação sofrida pela falta de estudo. Esses depoimentos trouxeram à tona, claramente, o sentimento de inferioridade que os pais sentem e tentam passar para os filhos por não terem estudado. Diante de tais narrações, pode-se perceber a importância que os pais atribuem à escola, valorizando a escolarização de seus filhos como forma de ascensão na vida.

Outro fator, também, chamou muito a nossa atenção: em nenhum momento os pais manifestaram algum tipo de descontentamento e nem demonstraram expectativas no que diz respeito às reais necessidades da escola! Tal fato, novamente, nos conduz à reflexão sobre a falta de visão crítica dos pais sobre os seus direitos, deixando-lhes em verdadeiro estado de acomodação e conformismo. Esse conformismo ficou visível tanto no depoimento dos pais, como na postura dos alunos e até das professoras.

Todo esse sentimento traz à tona a necessidade de reflexões a exemplo do que diz Bourdieu sobre a função do sistema e das instâncias de reprodução e, de modo particular, do

sistema de ensino – que, por sua tarefa de inculcação, [...] consagra como digna de ser conservada a cultura que tem o mandato de reproduzir [...] (BOURDIEU, 2005, p. 118).

Isso implica dizer que a escola precisa estar preparada para formar novos cidadãos, com capacidade de analisar o mundo e construir opinião própria com a consciência de seus direitos e deveres. No entanto, essa é uma tarefa que a maioria das escolas ainda tem dificuldade em realizar, e, por não estarem preparadas para desempenharem essa função, acabam por atribuir as suas deficiências a fatores de ordem políticas, econômicas e sociais, como acontece comumente com as escolas rurais, onde a culpa do fracasso escolar sempre recai sobre aluno e sua família.

5.2.5 A prática pedagógica na dinâmica da classe multisseriada: categorias específicas de análise

Procedeu-se ao estudo da dinâmica pedagógica da classe multisseriada sob a ótica das orientações que determinam a prática educativa, remetendo-nos sempre ao cuidado da revisão dos conceitos aludidos durante o percurso metodológico da investigação. Dessa forma, estabeleceram-se como categorias específicas de análise: a formação da professora, organização da classe, clima emocional, dinamização do currículo, construção coletiva e avaliação/promoção.

Como fora referenciado anteriormente, a classe objeto desta pesquisa é multisseriada, e, por ser multisseriada, requer uma atenção especial por parte do pesquisador, sobretudo no que diz respeito à prática pedagógica ali vivenciada. Sabe-se que as classes de escolas rurais, de modo geral, sofrem carências das mais diversas e até mesmo abandono por parte dos governos. Mesmo assim, precisam enfrentar o grande desafio de preparar as crianças e jovens com competência e capacidade de analisar o mundo, construir opinião própria e conhecimento claro de seus direitos e deveres para, assim, poderem participar da sociedade como sujeitos conscientes.

Partindo-se do princípio de que o exercício da prática pedagógica se constitui a essência do trabalho docente, enquanto componente que abrange a dinâmica curricular que se desenvolve no âmbito da sala-de-aula, torna-se imprescindível observar o trabalho do Professor com seus alunos, e, mais especificamente, como ocorre a relação nos processos de ensinar e aprender, levando-se em conta as dinâmicas desses dois processos numa classe eminentemente, heterogênea.

Compreende-se que a intenção de criar possibilidades adequadas para o desenvolvimento do processo educativo passa, necessariamente, pela prática pedagógica, sendo de suma importância o destaque que deve ser dado ao Professor cujo papel é ser um mediador da aprendizagem, conforme já foi tratado, quando da abordagem da prática educativa. Esse papel leva, então, à reflexão mais profunda da concepção sobre o que é aprender e o que ensinar e, por conseguinte, como se dá a relação do Professor com o aluno no processo ensinar/aprender.

Nessa mesma direção, convergem as classes multisseriadas, cujas práticas desenvolvidas no dia-a-dia, configuram-se numa forma diferenciada de construir o processo educativo, posto que no seu interior existem alunos de diferentes idades e séries, numa dinâmica diferente de ensinar e aprender. O diálogo constitui-se num elemento imprescindível na relação professor – aluno, considerando que a concepção de aprendizagem passa pelo exercício da construção coletiva e não como um simples depositar de informações.

Essa é uma discussão que deve se fazer presente no meio dos educadores, ou seja, de se repensar as propostas político-pedagógicas desenvolvidas nas escolas na perspectiva de buscar novos rumos que possam qualificar cada vez mais as aprendizagens. Alia-se a isso a necessidade de se rever as práticas pedagógicas existentes, pois refletindo-se sobre as orientações que determinam as práticas, é possível propiciar ao professor a assumir-se também como sujeito da produção do saber. Nesse sentido, torna-se fundamental rever o que Freire (2007, p. 22 e 23) coloca sobre a produção do saber:

[...] ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção. [...] ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem *formar é ação* pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro.[...] Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar.

Bourdieu e Passeron advertem, também, para o fato de que, através do trabalho pedagógico, quer dizer, da autoridade pedagógica, há um canal fértil para a inculcação dos valores e normas da classe dominante. Esse alerta nos conduz à questão dos materiais didáticos que impõem às classes dominadas a cultura das classes dominantes, negando dessa forma, a existência de outra cultura legítima. Isso fica bastante claro nas palavras dos próprios autores:

[...] um dos efeitos menos percebidos da escolaridade obrigatória consiste no fato de que ela consegue obter das classes dominadas um reconhecimento do saber e do saber-fazer legítimos [...] levando consigo a desvalorização do saber e saber-fazer que elas efetivamente dominam [...] e estabelecendo assim um mercado para as produções materiais e, sobretudo simbólicas cujos meios de produção são o quase-monopólio das classes dominantes [...] (BOURDIEU; PASSERON, 1975, p. 33).

Dessa forma, torna-se imprescindível analisar com muito cuidado o discurso do professor e a sua postura no contexto da sala-de-aula, posto que a sua prática pedagógica reflete a sua concepção de educação.

Destarte, o referencial da prática pedagógica a partir do conceito de “[...] fazer pedagógico” utilizado por Libâneo, é possível entendê-la como a explicitação de conteúdos e tarefas próprias da atuação dos educadores escolares. Ainda segundo o autor, o “fazer pedagógico”, busca a integração do saber, ao saber ser e ao saber fazer, colocando em sintonia o pedagógico, o psicológico, o social e o político, elementos facilitadores dos aspectos ligados ao conhecimento, como instrumento de educação e qualificação do homem. (LIBÂNEO, 1985, p.45-46).

Schaffer traduz a prática pedagógica como sendo “[...] um processo que se efetiva realmente no interior da sala-de-aula entre professores e alunos”. A prática pedagógica se concretiza no cotidiano da escola, visando a construção coletiva de novas formas de conduzir o processo pedagógico, a partir de uma base de conhecimentos para aprender e para o fazer. (SCHAFFER, 1990, p. 11-12).

De acordo a autora supracitada, tais fundamentos precisam ser incorporados pelos educadores e devem servir como elementos balizadores da ação pedagógica da escola, na construção das propostas educativas inovadoras, sempre na perspectiva de atender às necessidades dos alunos e sem perder de vista o tipo de homem que se quer formar para viver dignamente na sociedade contemporânea.

Com base nos autores supracitados entende-se que a prática pedagógica tem como foco a construção do conhecimento, considerando o professor como mediador entre o conhecimento espontâneo do aluno e o saber sistematizado. Apreende-se, assim, que a prática pedagógica vivenciada no interior de uma classe multisseriada precisa ser analisada sob a perspectiva da riqueza de suas experiências, da dinamicidade do processo pedagógico, de todas as suas possibilidades, mas, também, do ponto de vista das suas limitações pedagógicas, de maneira que se possa perceber e explorar a visão dos sujeitos nela envolvidos.

5.2.5.1 Formação do professor

A formação do professor, no Brasil, nestas duas últimas décadas, tem sido um dos campos de investigação que mais tem despertado interesse entre os estudiosos da educação. É bastante expressivo o crescimento tanto quantitativo quanto qualitativo das pesquisas que buscam investigar a natureza do trabalho docente. No entanto, no que diz respeito à formação de professores para atuar em escolas rurais, notadamente em classes multisseriadas, ainda se constitui como uma necessidade emergente no cenário nacional.

Segundo Imbernón, a formação do professor é uma questão que está sendo discutida nos últimos tempos não somente no Brasil, mas no mundo todo, considerando que aquela concepção que vê o Professor como transmissor de conhecimentos não atende as necessidades dos cidadãos em uma sociedade globalizada. Nessa perspectiva, o autor se reporta à formação do professor e a qualidade do ensino com a seguinte indicação:

[...] a formação deve aproximar-se da prática educativa, no interior das instituições educativas. O contato da formação com a prática educativa faz com que o conhecimento profissional se enriqueça com outros âmbitos: moral e ético, além de permitir que se fomente a análise e a reflexão sobre a prática educativa, tentando uma recomposição deliberativa dos esquemas, concepções e crenças que o conhecimento pedagógico tem sobre o ensino e a aprendizagem. Permitiria trabalhar em benefício do professor e da educação da humanidade (IBERNÓN, 2000, p. 18).

Essa reflexão nos remete às significativas transformações pela qual a sociedade vem passando, e que com certeza, interferem em nossas formas de pensar, sentir e agir, aspectos estes, que não podem passar despercebidos quando se trata da formação do professor. É importante reconhecer, ainda, que quando o autor se reporta à formação do professor numa perspectiva de elevar o padrão de qualidade do ensino precisa-se entender que no contexto de uma sociedade globalizada, existem também, as singularidades. Portanto, a atenção a esse aspecto assume grande relevância, o que vem exigir dos Professores o respeito às possibilidades de aprendizagem em situações diferenciadas. Isso implica dizer que assumir uma sala-de-aula multisseriada para alguns Professores pode causar medo, insegurança e até rejeição, em função de não conhecerem a realidade da maioria das escolas rurais brasileiras ou não possuírem a formação necessária para atuarem diante da heterogeneidade apresentada numa classe dessa natureza.

Nesse sentido, convém lembrar Carvalho (2002, p. 35) quando assim afirma: “[...] o direito à igualdade de oportunidades e que defendemos enfaticamente não significa um

modo igual de educar a todos e, sim, dar a cada um, o que necessita em função de seus interesses e características individuais”.

Seguindo esse raciocínio, recorreu-se mais uma vez às contribuições de Imbernón (2000, p.21), cuja visão do Professor como profissional implica em:

[...] considerar o professor como um agente dinâmico, cultural, social e curricular, capaz de tomar decisões educativas, éticas e morais, de desenvolver o currículo em um contexto determinado e de elaborar projetos materiais curriculares com a colaboração dos colegas, situando o processo em um contexto específico controlado pelo próprio coletivo.

O autor esclarece, ainda, que a profissionalização é um processo socializador de construção das características da profissão, fundamentada em valores de cooperação entre os indivíduos e o progresso social. Dessa forma, compreende-se a profissionalização como um processo de crescimento do professor na perspectiva do seu desenvolvimento profissional.

Ele acredita que é através da profissionalização que o professor adquire os conhecimentos necessários ao desempenho de suas atividades docentes, bem como os saberes próprios de sua profissão, ou seja, os saberes das disciplinas e também os saberes pedagógicos. E que, no exercício de sua prática, de posse desses saberes, vai construindo as competências necessárias para uma atuação consciente enquanto profissional numa determinada realidade.

Na visão de Nóvoa (1997, p. 24), a formação docente está atualmente voltada para a construção de uma nova profissionalidade, levando em consideração a “[...] emergência de uma cultura profissional no seio do professorado e de uma cultura organizacional no seio das escolas.” O autor adverte, ainda, que os cursos de formação docente não consideram a importância de partir de bases diferenciadas para que se “tenha como eixo de referência o desenvolvimento profissional dos professores, na dupla perspectiva do professor individual e do coletivo docente”.

Nesse sentido, procurou-se, durante as entrevistas, coletar informações que nos levassem a conhecer melhor a postura da Professora Maria do Carmo, iniciando as indagações pelos motivos que lhe levaram a fazer a opção pelo magistério. A respeito desse assunto, a entrevistada assim se posicionou:

Gosto de ser professora. Não saberia ser outra coisa. Nasci para isso, vindo na minha casa meu pai ensinar os filhos e outras crianças da comunidade. Tanto é que esta escola, antes, era uma escolinha comunitária, meu pai quem fundou. Por isso tem o nome dele. Gosto de trabalhar na zona rural e com classe multisseriada. A

experiência para mim é muito boa. Agora para quem trabalha em escolas grandes, na zona urbana, onde tem muita violência, como a gente vê todo dia na televisão, eu não sei se compensa. Hoje os professores dessas escolas têm medo até dos alunos. Eles ameaçam os professores para não ficarem reprovados. Isso não existe aqui. Não tem violência, a gente não lida com drogas. Os nossos alunos são todos da comunidade ou lugares vizinhos. A gente conhece a família de todos eles. Eu sou feliz em poder estar aqui, servindo a minha comunidade, formando nossas crianças.³⁹

Esse depoimento vem ratificar a posição de Nóvoa quando diz que profissão e indivíduo caminham de forma indissociável, envolvendo sentimentos, ideologias, aprendizagens, crenças, aperfeiçoamento, com a consciência de que ser professor implica ter no íntimo, a vontade de renovação social, o que torna impossível separar: “o eu profissional do eu pessoal, sem ilusões que os tempos presentes não estão para tal, mas na certeza de que ser professor é uma profissão que só assim vale a pena ser vivida”. NÓVOA (2000, p.39).

Já Perrenoud aborda a questão da formação, tentando mostrar justamente o distanciamento das propostas de formação e a realidade das escolas, e que, segundo ele, torna-se indispensável a realização de pesquisas para identificação das experiências, inclusive sobre a necessidade da criação de observatórios das práticas como forma de aproximar mais a formação docente à realidade das escolas. E nessa direção o autor (2000b, p.17) faz a seguinte reflexão:

Essa defasagem entre a realidade da profissão e o que se leva em conta na formação provoca inúmeras decepções. Em diversos sistemas educacionais, há queixas de absenteísmo, de falta de educação e até mesmo da violência dos alunos, de sua rejeição ao trabalho, de sua resistência passiva ou ativa à cultura escolar. [...] Também se sabe que a heterogeneidade dos públicos escolares e a dificuldade de instruí-los acentuam-se com os movimentos migratórios, as transformações familiares e os modos de produção, com a urbanização descontrolada, com as crises econômicas. Será que os planos de formação e os conteúdos preparam para tais realidades?

Sem dúvida, a formação de professores não pode ser pensada apenas do ponto de vista técnico, tem de ser levado em conta à visão de educação. O próprio Perrenoud (2002b, p. 15) assim se posiciona: “A concepção da escola e do e do papel dos professores não é unânime. As diferentes posições sobre a formação dos professores podem mascarar divergências mais fundamentais”. Na visão deste autor, a educação deve ser vista como um ato político repleto de valores éticos e morais. Pensar no professor como um profissional que, além do conhecimento específico de sua área de atuação, precisa ter autonomia em sua prática pedagógica, vem corroborar com o entendimento de que trabalhar com classes

³⁹ Informação fornecida por Maria do Carmo, professora da classe multisseriada.

multisseriadas exige competência para lidar com a heterogeneidade, fator complexo, mas, sobretudo enriquecedor.

Diante de tais colocações, buscou-se a necessidade de investigar sobre a formação da Professora Maria do Carmo e da sua atuação na classe multisseriada objeto deste estudo, tentando identificar as dimensões da sua formação e os seus efeitos, tomando como referência as suas vivências no contexto da prática educativa:

Estou concluindo o curso de Pedagogia (Magistério de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental) no Centro Ecumênico de Ensino Religioso Superior. O curso é ministrado durante o período de férias e em um final de semana em cada mês. Se não fosse assim eu não teria como estudar, pois onde moro é distante para me deslocar todos os dias. Isso foi uma bênção para os professores da zona rural. Ah! Quanta coisa já aprendi que não sabia e o que sabia agora vejo de forma diferente. Ex: a alfabetização, eu achava que o menino tinha que se alfabetizar na primeira série. Hoje penso diferente. Ninguém se alfabetiza em um período definido, isso é um processo e se dá no decorrer das séries iniciais.⁴⁰

Como vimos, além da formação básica necessária, o professor da classe multisseriada precisa ter identidade com as questões do mundo rural para que possa, então, entender e ter sensibilidade quanto: a necessidade de estar sempre diversificando e inovando as suas técnicas de trabalho, saber explorar as riquezas das experiências de vida do aluno e de sua comunidade, fazer conexão dessas experiências com o saber científico, e de respeitar o tempo pedagógico que cada aluno precisa para construir o seu próprio conhecimento.

5.2.5.2 Organização da classe

Do ponto de vista da organização física da classe, pode-se dizer que esta é dinâmica, onde a disposição das carteiras foge ao aspecto convencional, ou seja, arrumadas em fileiras. A maioria do tempo a classe apresenta organização com formação de pequenos grupos. De acordo com as atividades do dia a disposição apresenta formatos diferentes. Há momentos em que os alunos ficam organizados em fileiras enquanto o professor expõe os assuntos, logo em seguida, a disposição se transforma em círculos ou em agrupamentos de dois ou mais alunos.

⁴⁰ Informação fornecida por Maria do Carmo, professora da classe multisseriada.



Foto 6 – Alunos realizando atividades em grupo

Considerando a organização em termos da atividade pedagógica, os grupos também são dinâmicos. Dependendo do tipo de tarefa, a professora organiza os elementos dos grupos de forma que isso venha facilitar o processo de socialização do conhecimento, bem como o desenvolvimento das habilidades, atitudes e valores dos alunos.

Observou-se constantemente, durante o trabalho de campo, que, na divisão de tarefas, a professora solicita o apoio dos alunos que apresentam maior domínio do assunto, e que, portanto, são indicados para ajudarem os colegas. Não obstante, essa atitude não significa de maneira alguma abdicação da responsabilidade da professora, muito pelo contrário: isso vem exigir por parte deste, maior acompanhamento, atenção e movimentação no desenvolvimento das atividades.

Algumas dessas atividades são realizadas com os alunos agrupados num grande círculo. De modo geral, isso se torna muito interessante, no entanto, o tamanho da sala não facilita esse tipo de organização. Os alunos durante as atividades demonstravam-se incomodados porque ficavam muito juntos, quase sem espaço para se movimentarem. No entanto, apesar das limitações do espaço físico, esse modelo ajuda muito a Professora, pois coloca todos os participantes da tarefa em condição de igualdade. É um sistema de assembleia, onde a professora lança um questionamento e todos os alunos têm a oportunidade de se manifestar, colocar sua opinião, discordar do colega e a professora funciona como uma moderadora.

Ainda que se possa admitir a inadequação dessa dinâmica em função do espaço da sala-de-aula, esta se constitui uma alternativa para a professora exercitar com seus alunos a comunicação oral, a postura de como se colocar em grandes discussões, saber ouvir o outro,

discordar com educação, reforçar pontos de vista e, especialmente, trabalhar a timidez de alguns alunos.

Contudo, como se pode perceber, trabalhar com essa dinamicidade de organização numa classe multisseriada exige do Professor planejamento e muita habilidade para poder dar atenção a todos, sobretudo aos alunos com maiores dificuldades. Nesse sentido, quando da entrevista indagou-se à Professora Maria do Carmo se ela gostaria de trabalhar numa classe seriada, considerando que não exige esse desdobramento do Professor. Ela então respondeu:

Sinceramente (... risos...) não. Eu tenho mais dificuldade de trabalhar em turmas seriadas. Primeiro pela quantidade de alunos, são sempre cheias e assim, não posso desenvolver as atividades que faço aqui. Depois eu já estou acostumada a trabalhar dessa forma, fico dois anos seguidos com os mesmos alunos, assim, fico mais tempo com eles e posso acompanhar melhor. Eu sei a dificuldade de cada um e sei também como posso fazer para ajudá-los (informação verbal).⁴¹

Diante dessa resposta desafiadora, despertou-nos maior curiosidade sobre o que a Professora poderia considerar como vantagens e desvantagens em trabalhar numa classe dessa natureza. Logo surgiu a seguinte explicação:

Vantagens: Nós temos que levar em consideração que a diferença de tamanho ou idade não se constitui entrave para o trabalho do professor. Temos que considerar o que o aluno já sabe o que aprendeu na sua casa, na rua, na vizinhança. Um aluno que chega a escola com mais idade, mesmo sem saber escrever, traz também muitos aprendizados que não podemos desconhecer. Nós também aprendemos com nossos alunos. Mas para que isso aconteça é preciso saber explorar. Desvantagens: posso dizer que é falta de alguns materiais para se trabalhar melhor (informação verbal).⁴²

Esse depoimento se aproxima do pensamento de Freire (2002, p. 27), notadamente no que concerne à atitude da Professora em respeito à cultura do aluno; e ainda mais, quando esta se coloca na posição de educadora e de aprendiz:

[...] ensinar e aprender se vão dando de tal maneira que quem ensina aprende, de um lado, porque reconhece um conhecimento antes aprendido e, de outro, porque, observando a maneira como a curiosidade do aluno aprendiz trabalha para aprender o ensinando-se, sem o que não aprende, o ensinante se ajuda a descobrir incertezas, acertos, equívocos.

Tais argumentos provocaram mais inquietações quanto à possibilidade de considerar inovadora uma estratégia que utiliza meios/métodos de reunir alunos de séries e idades diversas em uma mesma sala, saber valorizar o que cada um traz consigo e poder oferecer ao outro. A nosso ver, isso significa romper com a distância entre a escola e a

⁴¹ Informação fornecida por Maria do Carmo, professora da classe multisseriada.

⁴² Op. cit.

realidade do aluno, estabelecer relações, trazer para a escola a concretude de vida aluno. Assim, acredita-se que, na visão da professora, muito mais do que preocupar-se na busca de um melhor método ou um melhor livro, a preocupação está na relação dos conteúdos com a vida do aluno.

Ainda pode-se registrar o depoimento da Professora Maria do Carmo sobre a multisseriação. Ela classifica o seu trabalho como “uma forma de trabalhar diferente”. E assim, prossegue:

O segredo está na forma de conduzir os assuntos. Compreende? Trabalhar por assunto. Exemplo: se o assunto é água, eu falo de modo geral para todos. Falo da importância, da utilidade, da preservação dos mananciais, etc. Discuto com eles os problemas que o homem tem causado a natureza trazendo prejuízos para o meio ambiente, etc. Depois passo exercícios, sempre envolvendo atividades individuais e em grupo. As atividades de grupo geralmente são pesquisas e com apresentação na classe. Isso é muito rico e estimula muito. Veja na parede o resultado de algumas pesquisas. Eles adoram! Muitas vezes o aprendizado é maior com as atividades de grupo do que com a minha explicação informação verbal).⁴³

Realmente, tudo isso que foi relatado pela Professora Maria do Carmo teve-se, inclusive a oportunidade de constatar, na prática, quando de nossa permanência na escola, durante os trabalhos de campo. Várias foram as ocasiões em que os alunos vivenciaram trabalhos de pesquisa tanto na sala quanto na comunidade.

Evidentemente, que essa heterogeneidade, que é peculiar às classes multisseriadas, e, também, essa forma diferente do professor trabalhar, precisa ser mais aprofundada no âmbito das práticas educativas, e respeitada no conjunto das políticas públicas estabelecidas para as escolas rurais.

5.2.5.3 Clima emocional

Por meio da observação foi possível constatar a participação dos alunos cujo ambiente se mantinha satisfatório, num clima propício para questionamentos, comentários de natureza positiva e negativa. A Professora Maria do Carmo demonstrou, durante todo o período do trabalho de campo, autoridade sem, contudo, ser autoritária. Os alunos sempre mantiveram um clima de intimidade, de liberdade, de ordem e respeito para com ela. Nesse sentido, surgiram várias oportunidades de registrar atitudes de carinho entre a Professora e seus alunos, conforme mostra a foto a seguir:

⁴³ Op. cit.



Foto 7 – Demonstração de afetividade da aluna com a professora

No entanto, foram observadas algumas vezes atos de desobediência por parte de um aluno. Este demonstrava comportamento irrequieto, não querendo fazer as tarefas, levantando-se muito para mexer com outros colegas o que deixava a professora um pouco irritada. Muito embora demonstrasse certa insatisfação com o comportamento desse aluno, a Professora Maria do Carmo, em momento algum, perdeu o controle ou usou de discriminação com esse aluno. Pelo contrário, agia com muita habilidade. Conversando com a professora, esta explicou que o referido aluno tem problemas familiares e que a escola estava tentando ajudá-lo, inclusive porque esse aluno já havia sido rejeitado por outras escolas.

Tal atitude vem comprovar os princípios que se encontram referendados na Proposta Curricular: “[...] fundados nos princípios de liberdade, solidariedade e exercício pleno da cidadania”. Esse compromisso da escola e tolerância por parte da professora faz lembrar as palavras de Freire (1996, p. 128) quando diz que ensinar exige saber escutar os educandos: “O educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma sala com ele”.

Quando Freire se refere a escutar, traduz também o sentimento de saber compreender os diferentes comportamentos que se manifestam numa sala-de-aula. Para este autor, a escuta permite o diálogo e o diálogo propicia a construção de relações sociais democráticas do professor com seus alunos. Defende, ainda, a sala- de- aula como um espaço de aprendizagens e, como tal, o professor deve criar um clima que valorize a convivência entre os sujeitos e potencializá-los para que reconheçam o ambiente escolar como um lugar propício às interações educativas.

Um aspecto bastante positivo para manter um clima favorável ao desenvolvimento das atividades é o fato de a professora trabalhar dialogando com os alunos. Os alunos se

manifestam de forma muito à vontade para perguntar e emitir suas opiniões. A turma durante as aulas fica atenta às explicações da professora. Não existe silêncio absoluto. Eles falam muito, trocam ideias, até porque são muito ativos, mas a professora mantém o domínio o tempo todo. Durante os momentos passados na escola não se observou nenhum caso de indisciplina na classe. Então, perguntou-se, durante a entrevista, à Professora Maria do Carmo sobre acontecimentos que configurem indisciplina na classe e de que forma são resolvidos. Afirmou:

A gente aqui não lida muda muito com isso. Se nós professores sentimos algum comportamento diferente, como por exemplo, agressividade, como é o caso daquele aluno que tem problemas de família, levamos o caso para a Diretora e juntas procuramos conversar com os pais e ajudá-los a resolver. Mas isso não é uma coisa comum aqui na escola, sobretudo na minha classe (informação verbal).⁴⁴

Há que se reconhecer que ela desenvolve uma metodologia de reforço aos comportamentos desejáveis, isto é, sempre chama atenção para os avanços dos alunos, está sempre motivando. Até mesmo os erros ela procura trabalhar sem trazer constrangimentos aos alunos. Percebeu-se claramente que os alunos trabalham com gosto porque são respeitados e valorizados. São respeitadas as suas experiências, as suas falas, enfim: a professora tem muita habilidade para lidar com esse tipo de aluno, até porque há nesse contexto uma forte identidade. Segundo Silva. (2000, p.73):

Na perspectiva da diversidade, a diferença e a identidade tendem a ser naturalizadas, cristalizadas, essencializadas. São tomadas como dados ou fatos da vida social diante dos quais se deve tomar posição. Em geral, a posição socialmente aceita e pedagogicamente recomendada é de respeito e tolerância para com a diversidade e a diferença.

Assim, também pensa a Professora Maria do Carmo, conforme relata em sua na entrevista:

Muitas vezes aquilo que o aluno errou num exercício passa ter importância naquele momento que está se ensinando um assunto. Eu procuro mostrar que quem erra não é 'burro'. Quem erra está precisando de ajuda, e sempre digo: eu não estou aqui para ensinar apenas os alunos que não têm dificuldades. Se já aprenderam então ótimo! Agora vamos ensinar os que ainda não conseguiram. Isso ajuda a levantar o astral deles (informação verbal)⁴⁵.

⁴⁴ Op. cit.

⁴⁵ Informação fornecida por Maria do Carmo, professora da classe multisseriada.

Esse depoimento vem demonstrar que ela tem a devida compreensão de que, numa classe multisseriada, o clima precisa ser trabalhado de forma bastante positiva. Os alunos precisam sentir-se à vontade para manifestar suas fraquezas, e isso exige competência e habilidade do professor para trabalhar com a diversidade. É preciso respeitar o ritmo de aprendizagem e valorizar os pequenos avanços, incentivando sempre o aluno. De certa forma, esse comportamento vem configurar a ruptura com o modelo tradicional de ensino, onde a autoridade do professor é utilizada para assegurar a atenção dos seus alunos.

É importante registrar, também, que nos primeiros dias de observação na classe, o clima ficou um tanto tenso. A professora e os alunos demonstraram timidez e um olhar de muita desconfiança, até porque já sabiam que estavam sendo observados. Tudo estava muito arrumadinho, os alunos muito quietos, com certeza, incomodados com a presença de alguém que se encontrava ali, atento e fazendo anotações. Mas, com pouco tempo, o clima foi-se normalizando e, à medida que se conversava com eles, sobretudo nos intervalos, foram adquirindo confiança. Com pouco tempo, o clima passou a transcorrer com bastante naturalidade.

5.2.5.4 Dinamização do currículo

Partindo-se do princípio de que a prática educativa é necessariamente subsidiada por concepções pedagógicas, é importante saber como ocorre a incorporação desse referencial teórico pelo professor e como é feita a transposição didática, especialmente quando se trata da organização dos conteúdos.

Cabe frisar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, confere liberdade de organização aos sistemas de ensino para definição de conteúdos em conformidade à base nacional comum do currículo, bem como a parte diversificada, conforme estabelece o Artigo 26 da aludida lei:

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.

Ante tal abertura e de acordo com Arroyo (2007, p. 6), torna-se fundamental que cada escola e todos os envolvidos no processo ensino-aprendizagem tenham a consciência de que os currículos não são conteúdos prontos a serem repassados aos alunos. São uma

construção e seleção de conhecimentos e práticas produzidas em contextos concretos e em dinâmicas sociais, políticas e culturais, intelectuais e pedagógicas. Conhecimentos e práticas expostos às novas dinâmicas e reinterpretados em cada contexto histórico.

Ainda segundo o Arroyo, deve-se considerar que o processo educativo é complexo, fortemente marcado pelas variáveis pedagógicas e sociais, daí por que o currículo escolar não pode manter-se alheio à interação dialógica entre a escola e a vida dos alunos. Dessa forma, é preciso olhar a escola de perto, as características dos seus sujeitos, suas complexidades, o seu cotidiano e ter clareza sobre suas condições concretas, sua história e sua organização. (ARROYO, 2007, p. 6).

De acordo com Silva, as questões relativas ao currículo não podem ficar circunscritas aos métodos e técnicas de ensino. O currículo concebido, numa perspectiva das teorias críticas e pós-críticas volta sua preocupação para investigar que tipo de conhecimento está sendo construído à partir dos conteúdos, o porquê da sua escolha, qual a sua utilidade em determinados contextos, e, sobretudo, quais os interesses e as relações de poder que definem determinados saberes como parte do currículo. Nessa perspectiva, ele ainda acrescenta (2005, p. 14-15):

A questão central que serve de pano de fundo para qualquer teoria do currículo é a de saber qual conhecimento deve ser ensinado. [...] Ao final, entretanto, elas têm que voltar à questão básica: o que eles ou elas devem saber? Qual conhecimento ou saber é considerado importante ou válido ou essencial para merecer ser considerado parte do currículo? [...] O currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela que vai constituir, precisamente o currículo.

Com base na concepção do autor supracitado, considerou-se oportuno investigar o trabalho desenvolvido pela Professora Maria do Carmo, no que diz respeito ao seu programa de ensino. Através das observações nos dias de planejamento pôde-se constatar que ela adota a Proposta Curricular para definir os objetivos de cada série e selecionar os conteúdos. Utiliza também o livro do aluno, especialmente, para elaborar os exercícios considerando que são séries diferentes. Constatou-se, ainda, que nem sempre ela segue o rol de conteúdos estabelecido na proposta, segue mais o roteiro do livro.

Na tentativa de entender melhor porque a professora não segue a Proposta Curricular elaborada pela SEMED e distribuída nas escolas, colheu-se a seguinte afirmativa:

Eu utilizo a Proposta Curricular para me orientar quanto aos objetivos que cada série tem que alcançar, mas, o conteúdo eu recorro aos livros dos alunos, pois, esse é o único material que eles têm para trabalhar. Recorro também a outros livros para

diversificar as atividades. Mas, na verdade, o nosso planejamento parte sempre do plano anterior, pois, de nada adianta seguir a Proposta Curricular ou o livro se os alunos ainda não deram conta da programação anterior. Eu pelo menos, só passo para outra unidade quando eles já dominam a anterior (informação verbal).⁴⁶

Nesse sentido, é importante fazer uma reflexão sobre o que Zabala (2002, p. 19) pontua quanto essa preocupação com o conteúdo a ser ensinado: “[...] por trás da seleção e importância relativa que se atribui a cada uma das disciplinas, existe uma clara determinação das finalidades que deverá ter o ensino, ou seja, sua função social”.

Essa reflexão conduz a se pensar num currículo que tenha como princípio a formação do sujeito enquanto cidadão. Nesse sentido, é necessário que o professor forneça subsídios para que as crianças aprendam a pensar, a refletir, a argumentar, a desenvolver a sua capacidade crítica. Mas, para que isso ocorra é necessário romper com a distância entre a escola e a realidade do aluno e isto ficou patente no trabalho desenvolvido pela Professora Maria do Carmo. Do mesmo modo, os conteúdos precisam ser significativos e, para serem significativos, têm de fazer sentido na vida do aluno, tem de aproximar-se da realidade vivida. E, numa classe multisseriada, isso faz muito mais sentido do que se preocupar simplesmente com a forma, na busca de um melhor método ou de um melhor livro.

Ao se analisar a metodologia de trabalho da Professora Maria do Carmo constatou-se que ela desenvolve grande parte dos conteúdos a partir de temáticas, procurando associar os assuntos à realidade dos alunos e suas experiências. Além disso, formula perguntas que vão sendo discutidas com os alunos, à luz das experiências do seu cotidiano. Propõe tarefas a serem executadas pelos grupos, estes, sempre organizados de forma heterogênea, incentivando a cooperação entre os alunos.

Essa forma de trabalhar o conteúdo programático a partir de eixos temáticos (temas geradores) não é uma novidade. Isso vem sendo difundido no Brasil há mais 30 anos, inspirada na proposta de Paulo Freire, especialmente para a educação de jovens e adultos. No entanto, essa busca de novas alternativas para a intervenção pedagógica, representa rupturas às práticas cristalizadas que matem a imposição do saber livresco e a transmissão verticalizada dos conteúdos curriculares. Experiências dessa natureza têm sido adotadas no país, em diversas unidades escolares, ou mediante o desenvolvimento de projetos como o da Escola Ativa (FUNDESCOLA/MEC), e até mesmo de Professores, de forma isolada, como é o caso da Professora Maria do Carmo.

⁴⁶ Informação fornecida por Maria do Carmo, professora da classe multisseriada.

Todavia, sabe-se que essa proposta não tem apenas uma autoria. Sua origem encontra-se alicerçada no escalonovismo, com John Dewey⁴⁷, através da pedagogia ativa e Ovide Decroly⁴⁸ através dos métodos ativos. Tais pressupostos continuam influenciando muitos educadores, os quais utilizam como referencial a organização dos currículos por temáticas, oportunizando o enfoque multidisciplinar e a valorização do trabalho em grupo, posto que, na visão desses pensadores, a escola deveria preparar as crianças para viverem em sociedade, experimentando com elas os elementos reais do seu dia-a-dia.

Procurou-se, ainda, nas observações durante o trabalho de campo, constatar quais as maiores dificuldades sentidas pelos alunos durante as atividades na classe. Nesse sentido, identificou-se que a escrita para alguns alunos ainda é tarefa que traz muita dificuldade. Daí, então, em entrevista com a Professora Maria do Carmo tivemos a seguinte explicação:

Alguns alunos seguem bem a leitura, mas ainda não conseguiram avançar na escrita. O tempo na sala de aula é pouco para realização das atividades. Em casa eles não contam com ajuda dos pais, pois a maioria é analfabeta, e, outros saem de casa cedo e só retornam a noite. Poucos têm irmãos que os ajudem. Na verdade, toda a responsabilidade de ensinar fica conosco. Acredito que a leitura se torna mais fácil porque hoje existem outros meios como a televisão. Eles assistem às novelas, programas educativos, mas, a escrita esta é aprendida mesmo é na escola, é exercitando. A gente sente que aquele aluno que tem um irmão que ajuda em casa, consegue caminhar mais um pouco. Mas, a verdade é que a maioria só espera pela escola. Se a escola pudesse funcionar nos dois turnos aí sim, a gente trabalharia mais a escrita (informação verbal).⁴⁹.

Essa necessidade de escola em tempo integral almejada pela Professora há muito vem sendo objeto de discussão no Brasil e até mencionada como uma das diretrizes do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), no entanto, raras são as escolas que estão tendo a oportunidade de experimentar. Há de se convir que esta proposta ainda se constitui um sonho muito distante das escolas rurais, visto que estas não possuem sequer, o mínimo de condições para funcionar num só turno, com qualidade.

Por outro lado, foi registrado pela Professora Maria do Carmo, e comprovado mediante as observações, que as maiores dificuldades dos alunos ocorrem no processo da escrita. Nesse sentido, achou-se interessante ouvir o relato do próprio aluno sobre suas percepções em torno das atividades que realiza dentro e fora da sala-de-aula para melhorar o

⁴⁷ John Dewey (1859-1952) - Pedagogia Ativa, que tinha o objetivo de “[...] valorizar a criança como protagonista do processo educativo e, também, colocá-lo no centro de toda iniciativa didática” (apud SILVA, p. 196).

⁴⁸ Ovide Decroly (1871-1932) – Métodos Ativos – “aprender a aprender”, ou seja, uma escola centrada nos alunos, que os capacitasse para conduzir o seu próprio aprendizado (apud SILVA, p.196).

⁴⁹ Informação fornecida por Maria do Carmo, professora da classe multisseriada.

seu conhecimento, notadamente, sobre leitura e escrita. Para tanto, foram escolhidos dois alunos, um que apresentava domínio da leitura e da escrita e outro, que, de acordo com as observações feitas durante o trabalho de campo tinha dificuldades de um modo geral:

Bruno – aluno do 3º ano, com 10 anos completos. Este é o primeiro ano que estuda na escola, pois antes morava em outro município. Vive com a mãe e mais dois irmãos, sendo um mais novo que estuda na própria escola, mas, no 2º ano. O outro, mais velho não mora com a mãe. Pelo que se pôde observar, ele lê pequenos textos, mas tem dificuldades de compreensão. Não tem ninguém para ajudar nos deveres em casa. As suas atividades no caderno são todas respondidas, mas com a ajuda da professora ou dos colegas. Ele é interessado, não falta às aulas e, demonstra estar muito otimista para aprender. Este foi o seu depoimento:

Gosto de estudar nesta escola. A Professora é muito boa, ela me ajuda muito. O problema é que na outra escola que eu estudava a Professora não me botava para fazer as atividades. Aqui a Professora Maria do Carmo tem paciência, fica depois da aula para me ensinar e tem também os colegas que ensinam a gente. Eu gosto muito de ler, leio tudo, os livros de história daqui eu já li quase tudo. Mas eu não gosto de escrever, é ruim, a minha mão dói, acho um saco. Mas a Professora disse que até o final do ano eu tenho que escrever certo. Eu faço muita confusão com as letras. Mas eu quero aprender, porque um dia eu vou ter um computador para mim navegar (informação verbal).⁵⁰

Como se pode verificar, a forma como o aluno se expressou dá entender que *ele próprio* tem consciência de suas dificuldades e diz ter vontade de superá-las. Por outro lado, a professora tem-se esforçado para ensinar, e ele também tem compreensão disso. Ocorre que, como a professora já teria dito anteriormente, a alfabetização é um processo contínuo que não se dá em uma ou duas séries. Portanto, ela acredita que ele ainda vai desenvolver essa habilidade. É só uma questão de tempo. A perseverança da professora e do aluno vem reafirmar a convicção de Paulo Freire de que a alfabetização é um (re) fazer constante: “[...] na verdade, o inacabamento do ser ou a sua conclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento. (FREIRE, 1996, p. 55).

Segundo Soares, o conceito de alfabetização está relacionado às características culturais, econômicas e tecnológicas, e, depende de cada sociedade. Para a autora, ler significa um conjunto de habilidades e conhecimentos linguísticos e psicológicos, que relaciona símbolos e unidades sonoras, envolvendo a construção e interpretação de textos. Escrever significa obter habilidades e conhecimentos, todavia, estes são diferentes da leitura,

⁵⁰ Informação fornecida por Bruno, aluno da escola.

vez que envolve as habilidades de transcrever sons, organizar o pensamento, expressar idéias e comunicar-se de forma adequada. (SOARES, 2003, p. 29).

Tal pensamento condiz com a afirmação de Freire quando diz que ser alfabetizado não significa apenas ler e escrever, é necessário, no entanto, uma postura crítica e dinâmica do mundo, o que ele interpreta como “[...] transformação permanente da realidade para libertação dos homens”. (FREIRE, 2001a, p. 29).

Essa postura crítica, a que o autor se reporta, parece estar bem assinalada na afirmativa do aluno quando ratifica a importância do domínio da escrita para ter acesso à tecnologia de modo competente. Ao mesmo tempo, reflete o desejo da maioria das crianças das camadas populares de navegar na internet, pois percebem, desde cedo, que ela faz parte da dinâmica da sociedade globalizada e, portanto, isso requer competência para tornar o homem mais autônomo.

Há de se convir, também, que a aprendizagem da escrita é um longo processo, que exige tempo individual no processo de assimilação. No entanto, o tempo que a professora se dispõe a ajudar os alunos após as aulas é muito restrito para dar conta do treino da escrita e como se constatou, vários alunos sofrem o mesmo problema. Alia-se a isso, a falta de alguém em casa que possa reforçar os exercícios.

Josiete – também cursando o 3º ano, com 10 anos, mora com a mãe, o pai e mais quatro irmãos. Todos os irmãos estão na escola, inclusive, tem outra irmã na mesma classe, cursando o 4º ano. Ela estuda na Unidade Antoninho Baldez desde o 1º ano. Apresenta boa desenvoltura na leitura, boa compreensão de texto. É muito participativa e redige pequenos textos sem dificuldades. Durante a entrevista ela ressaltou:

Gosto da minha escola e gosto muito da minha Professora e dos meus colegas. Aqui a gente aprende muitas coisas, a Professora sabe ensinar e a gente também ajuda a Professora a ensinar os nossos colegas. A disciplina que eu mais gosto é geografia, porque a Professora passa muito trabalho de pesquisa. Gosto muito das aulas de Português, tem muitas atividades de leitura e de escrita. A Professora fez um projeto de leitura e nós escrevemos um livro. Cada um fez o seu. Foi ótimo, ficamos vários dias trabalhando com escrita, desenho, colagem. No dia da apresentação a Diretora participou e elogiou o nosso trabalho. O meu livro se chama “Jesus”, conta a história de Jesus na minha vida. Aqui a gente faz muitas atividades de leitura e escrita, isso ajuda muito. Só não é melhor porque a escola tem poucos livros. A gente já leu todos, não tem mais graça. Porque os que eu não li o meu colega já leu e contou a história. Seria bom se aqui na escola tivesse uma biblioteca com muitos livros (informação verbal).⁵¹

⁵¹ Informação fornecida por Josiete, aluna da escola.



Foto 8 – Livros produzidos pelos alunos

Diante desses depoimentos, é possível entender que numa sala-de-aula existem pessoas diferentes, com conhecimentos e experiências de vida diferentes, isto é, condições adversas. Tudo isso é trazido para a escola e esta precisa estar preparada para saber lidar com seus alunos. Numa classe, onde existem alunos da mesma idade e na mesma série, também ocorrem ritmos de aprendizagens diferentes. Assim, não poderia ser diferente numa classe multisseriada, onde a heterogeneidade ocorre de forma muito mais acentuada. Todavia, pôde-se perceber que não é somente o currículo a maior preocupação da Professora, mas a forma como faz para desenvolver o seu trabalho numa classe tão heterogênea e permeada de limitações, algo que corresponda às expectativas tanto pedagógicas quanto emocional de seus alunos.

Também é evidente que as escolas rurais e a própria comunidade se ressentem da falta de políticas de incentivo à leitura, pois não existe uma biblioteca e nem outros espaços que possam ser usufruídos pelos alunos para ampliação do seu universo cultural. Embora essa seja uma realidade da maioria das escolas rurais brasileiras. Mesmo assim, existem iniciativas isoladas e inovadoras como da Professora Maria do Carmo que busca alternativas de leituras a partir da produção de livros pelos próprios alunos.

Durante o trabalho de campo, percebeu-se, ainda, o empenho da Professora Maria do Carmo em desenvolver atividades que contribuam para o aprendizado dos alunos, atividades diversificadas, que exigem da professora tempo para planejar, paciência para ouvir a todos, habilidade e sabedoria para acompanhar o ritmo de cada um e, sobretudo, auxiliar aquele aluno que mais precisa. Aqui reside o sentido que Paulo Freire tanto chama atenção - a transformação do mundo pelo sujeito, rompendo com os métodos antigos, buscando novas alternativas e acreditando que é possível mudar. Eis, ainda, a grande diferença do trabalho do

professor inovador: marcando a sua presença criadora, trazendo à tona a força da sua vontade de ensinar, visto que a consciência crítica não se constitui por meio de um trabalho intelectualista, ou pela imposição de um currículo traduzido num rol de conteúdos, mas na práxis – ação e reflexão. (FREIRE, 2005, p. 125):

De conformidade com esse pensamento, Perrenoud (2000a, p.58) propõe uma diferenciação das situações didáticas, que devem ser mais flexíveis, variadas e coerentes com as diferenças. Segundo o autor:

Diante da diferença, classificar e orientar os “casos” semelhantes para tratamentos uniformes continua a ser um esquema de pensamento muito tenaz. [...] Organizar o espaço em oficinas ou em “cantos” – entre os quais os alunos circulam – é uma outra maneira de enfrentar as diferenças. Nenhuma delas é, sozinha, uma solução mágica. A diferenciação exige métodos complementares e, portanto, uma forma de interatividade didática e organizacional, baseada em um pensamento arquitetônico e sistêmico.

Acredita-se que as reflexões sobre as questões ligadas ao currículo, concebido aqui, são de grande importância para compreensão da prática educativa vivenciada numa classe multisseriada. Ao mesmo tempo, essa análise conjugada aos demais fatores, anteriormente citados, como o insucesso escolar, precisam ser mais bem interpretados, sobretudo, do ponto de vista das contribuições realizadas por Bourdieu e Passeron, que na década de 60, trouxeram à tona um novo olhar para essa problemática.

Para esses autores a seleção dos conteúdos está diretamente ligada ao que se valoriza na escola. Daí por que a escola acaba por exercer um poder de imposição da cultura das classes dominantes às classes dominadas, apresentando-a como a cultura e a linguagem “legítimas” transformando essa cultura e essa linguagem em saber escolar “legítimo”, o que para os autores se traduz em “violência simbólica”. (BOUDIEU; PASSERON, 1975, p. 20).

No sentido de dar maior dinamicidade ao currículo, observou-se que a Professora Maria do Carmo cria com seus alunos vários recursos para tornar as aulas mais atraentes, como os “cantinhos de aprendizagem”. Já citados anteriormente, são espaços criados dentro da própria classe com recursos didáticos confeccionados pela professora com seus alunos, onde estes podem desenvolver atividades que envolvem manipulação, observação e comparação de objetos. Esse é também um espaço onde o aluno exercita a organização e a aprendizagem colaborativa.

Ressalte-se que, mesmo diante da precariedade de material e do espaço físico para organização dos “Cantinhos”, estes são bastante utilizados. As atividades ali realizadas

propiciam a troca de conhecimentos e debates, estimulando o espírito de participação e de colaboração. Os alunos trabalham em conjunto com a professora, pesquisando e buscando informações em outras fontes, especialmente, na natureza que é muito rica naquela comunidade. Percebe-se o esforço feito para dinamização das aulas por parte da Professora Maria do Carmo buscando-se aproveitar ao máximo os recursos naturais para ilustração das aulas: flores, frutos, plantas, material sucata, etc. Esse tipo de iniciativa nos reporta aos estudos de Bogoyavlensky e Menchinskaya (2005, p. 81) sobre as bases da aprendizagem e do desenvolvimento:

O exemplo mais claro de material escolar do primeiro tipo é o estudo da natureza, porque, neste caso, o objeto de estudo são os fatos e fenômenos concretos da natureza, e o professor pode organizar o ensino de modo que se baseie na percepção direta dos alunos e na sua experiência prática.

Para esses autores, no conteúdo de muitos conceitos das ciências naturais o material concreto, pois, o componente visual facilita a apreensão do conhecimento. Ou seja, nas ciências naturais o material visual inicial, objeto de análise e generalização é apresentado ao aluno de forma completa. O mesmo acontece com a geografia física, onde o fundamento de grande número de conceitos encontra-se nos dados da percepção direta, tal como ver rios, lagos, montanhas. Quando esse estudo é feito através de um mapa, o processo psicológico é bem diferente.

Ainda em relação aos “Cantinhos” acima citados, remetem-nos a Perrenoud (2000a) quando trata da pedagogia diferenciada, fazendo referência à criação de dispositivos múltiplos para que o ensino não fique apenas voltado para a intervenção do professor. Este autor ao se posicionar sobre a organização dos “cantos de aprendizagem” abre a possibilidade de o professor ser um sujeito criativo e inovador, mostrando que a pedagogia diferenciada engloba não somente o método, mas, também, a busca de meios para aguçar a aprendizagem do aluno.

Como parte das atividades desenvolvidas, encontra-se afixado na parede da classe um croqui da comunidade, confeccionado pelos alunos durante as atividades de geografia. Essa tarefa foi trabalhada de forma interdisciplinar, envolvendo práticas de desenho, estudo geográfico da localidade, cálculo das distâncias, pesquisa sobre a história da comunidade e outras. Exigiu todo um trabalho de organização antes e depois, e, sobretudo, a importância de conhecer, resgatar e valorizar a cultura da comunidade a qual pertencem.



Foto 9 – Croqui da comunidade feito pelos alunos

Além desses materiais, a professora criou com os alunos uma espécie de caixa de correio chamada “Boca Maldita”. É um envelope grande confeccionado em papel cartolina, preso na parede, onde os alunos colocam suas inquietações, críticas e sugestões sobre o que se passa na classe. Esse material é recolhido pela Professora Maria do Carmo, selecionado e respondido. Dependendo do assunto, pode ser apresentado para discussão na própria turma, ao conhecimento da Direção, para a reunião de pais, ou resolvido de forma particular.

Em relação a essa atividade, e conforme foi observado faz-se aqui uma advertência quanto ao uso do material. Segundo a Professora o objetivo da tarefa era despertar o processo de comunicação escrita, no entanto observou-se que, embora os alunos estivessem utilizando esse recurso, não estava sendo bem explorado. Servia mais como veículo de denúncias e insatisfações dos alunos, inclusive de forma muito tímida e pouco criativa. Embora reconheça ser uma iniciativa válida, acredita-se haver um problema de concepção, pois poderia auxiliar a professora e até mesmo a Diretora a tomar decisões mais responsáveis e cooperativas, como por exemplo, questões voltadas para os direitos e deveres do aluno e da escola.

Além desses recursos, observou-se que o livro didático, selecionado e distribuído pela Secretaria Municipal de Educação, ainda se constitui o principal material didático utilizado na classe. Notou-se que os livros já foram utilizados por outros alunos, e alguns parecem bem ultrapassados, como o livro de geografia. De acordo com a professora esses livros são adotados nas escolas da rede municipal, de modo geral. Os conteúdos abordam geralmente temáticas da cultura urbana, e a professora, às vezes, sem se dar conta, reproduz tal e qual.

É justamente nesse sentido que Silva chama atenção para o entendimento que o professor precisa ter sobre currículo. Para este autor (2006, p. 28):

[...] o currículo não é o veículo de algo a ser transmitido e passivamente absorvido, mas o terreno em que ativamente se criará e produzirá cultura. O currículo é, assim, um terreno de produção e de política cultural, no qual os materiais existentes funcionam como matéria-prima de criação, recriação e, sobretudo, de contestação e transgressão.

Na perspectiva dos autores aqui citados, o currículo precisa ser pensado como um conjunto de conteúdos, habilidades e valores selecionados pela escola para serem oferecidos aos alunos, mas sempre articulados aos interesses da sociedade. Deve ser construído, considerando-se as condições materiais de vida das crianças, para que, em vez de imprimir a subalternização, ajude as crianças das classes menos favorecidas; e, neste caso em particular, da zona rural, a entenderem melhor as questões sociais, sobretudo aquelas que lhes são mais afetas: saúde, educação, saneamento, habitação, etc. Com isso, reafirmam a importância do respeito às peculiaridades locais na construção dos conteúdos escolares, sem, contudo, perder de vista a cultura universal.

Ainda que se possam admitir algumas distorções quanto ao entendimento e dinamização do currículo, enquanto componente central da ação pedagógica, o trabalho desenvolvido pela Professora Maria do Carmo com seus alunos, cotidianamente, se constitui uma experiência bem sucedida do ponto de vista do aprendizado e da satisfação manifestada pelos alunos durante as tarefas ali desenvolvidas, e, traduzidas nos registros de desempenho da escola.

5.2.5.5 Construção coletiva

Segundo Rodrigues (1999, p.15) o sistema educacional brasileiro tem-se constituído, historicamente, de forma sequencial e seriada, caracterizado pela compreensão do aprendizado como incorporação de saberes, “obedecendo a uma estrutura sequencial e de condicionantes hierarquizados e em tempos demarcados – séries escolares. Logo toda noção de tempo escolar se funda em um tempo delimitado que pode ser considerado como de prazo curto: o ano escolar”.

A partir do advento da Lei de Diretrizes e Bases de 1996, a educação brasileira abriu espaço para diferentes alternativas de organização da educação escolar, conforme determina o artigo 23 da referida lei: “A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, 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”.

Indiscutivelmente, a construção coletiva sobre as diferentes dinâmicas desenvolvidas numa classe não se reduz unicamente à configuração da sala-de-aula. Para o que se pretende investigar nesta pesquisa seria totalmente ingênuo tomar como referência apenas essa vertente, uma vez que no contexto de uma classe multisseriada muitos outros fatores interferem no processo ensino-aprendizagem, quais sejam: os conteúdos a serem trabalhados, tipos de assuntos e atividades que são desenvolvidas, vínculos afetivos dos alunos, as relações interativas e dialógicas, distribuição do espaço, do tempo e tantos outros.

As contribuições de Veiga corroboram com o ponto de vista de que a construção coletiva ultrapassa o simples agrupamento de pessoas envolvidas com a prática educativa. Segundo a autora, a construção coletiva busca eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, possibilitando autonomia e qualidade de forma a superar os conflitos. (VEIGA, 1995, p. 13).

Zabala (1998), em seus estudos, procurou observar duas características pelas quais os grupos são tradicionalmente organizados: a heterogeneidade e a homogeneidade, na tentativa de perceber as vantagens e desvantagens que implica cada uma dessas duas opções e que tipos de aprendizagens são proporcionados aos alunos. Explicita ainda o autor que, a partir do início do século XX, começaram a aparecer, e de forma apreciável, outras formas de organizar a escola, desmistificando a existência de modelo único. Surgiu, então, a “estruturação das aulas em grupos fixos e móveis, equipes de trabalho, grupos homogêneos e heterogêneos, oficinas, ‘cantos’, estudos individualizados, etc.” (ZABALA, 1998, p. 112-113).

Segundo Perrenoud (2000), as práticas inovadoras requerem pedagogias diferenciadas e certas aprendizagens só ocorrem graças a interações sociais. Para esse autor, é no fortalecimento do diálogo, na soma de esforços, na inovação contínua, no resgate dos valores do grupo que o coletivo se constrói.

Esses autores defendem o trabalho em grupo como forma de propiciar a socialização e a cooperação, na perspectiva de atender aos diferentes níveis e ritmos de aprendizagens, bem como favorecer as relações grupais e tornar possível a aprendizagem entre semelhantes. Fazem-nos entender que a conjugação de esforços, a prática do diálogo e a participação coletiva podem gerar uma nova dimensão de convivência, levando o aluno a superar os seus próprios limites.



Foto 10 – Alunos com diferentes níveis de aprendizagem

As reflexões de Fernandez (2001) incluem outra dimensão de construção coletiva, que também merece ser analisada. Ele trabalha com conceitos de *ensinante e aprendente*, referindo-se ao papel do professor, entendendo como posições que circulam, estando ora num sujeito e ora em outro. Para o autor, é necessário investigar se o professor consegue colocar-se no lugar de aprendente ou se sempre permanece na posição de ensinante. Seguindo essa linha de pensamento, *ensinar e aprender* ocorrem, simultaneamente, tanto no aluno como no professor. Nesse sentido, Fernández (2001, p. 30) nos faz refletir com a seguinte afirmação:

[...] mais do que ensinar (mostrar) conteúdo de conhecimento, ser ensinante significa abrir um espaço para aprender. Espaço objetivo-subjetivo em que se realizam dois trabalhos simultâneos: construção de conhecimentos e construção de si mesmo, como sujeito criativo e pensante.

Não obstante, essa nova forma de pensar a construção coletiva passa pelo entendimento de que o aluno deve ser visto como produtor de seu conhecimento, e não como um receptor de informações prontas e acabadas. Nesse caso, o professor substitui a função de mero transmissor do conhecimento e passa a desempenhar a de mediador da aprendizagem.

Dessa forma, buscou-se compreender como ocorre a construção coletiva no interior da classe pesquisada. Observou-se que a Professora Maria do Carmo tem para com seus alunos uma relação solidária, aberta, orientada para o desenvolvimento e valorização de cada elemento do grupo, do crescimento individual, sempre na perspectiva da superação dos limites e dificuldades dos membros do grupo. Assim sendo, a construção coletiva no contexto desta pesquisa assume papel de suma importância, vez que se constitui uma das características marcantes das classes multisseriadas. Mas como já foi tratada, a observação sobre a

construção coletiva não se reduz apenas à organização física do espaço, mas, sobretudo, perceber nessa construção como se dá a relação dos processos de ensino e aprendizagem, e, quais tipos de aprendizagens estão sendo potencializados pelos alunos e professores.

Convém lembrar que Durkheim também se reporta à construção coletiva quando trata da questão da influência do ambiente escolar. Nesse sentido, o autor (2008, p. 224) expressa que:

Para aprender a amar a vida coletiva é preciso vivê-la, não apenas em pensamento, na imaginação, mas na realidade. Não se trata de formar virtualmente na criança essa faculdade de aderir a um grupo; é necessário estimular essa capacidade de exercê-la efetivamente, afinal, ela só pode se determinar e se fortificar através do exercício.

Essa ponderação nos faz conceber a construção do trabalho coletivo como uma mudança na cultura da organização escolar, implicando na participação incisiva de todos, notadamente, dos pais nas atividades da escola, tanto na perspectiva do processo pedagógico quanto do acompanhamento e avaliação do progresso das aprendizagens e nas ações da escola como um todo.

Observou-se que na classe multisseriada existe um trabalho coletivo forte, o que contribui significativamente para o desenvolvimento da prática educativa. Talvez por ser esta uma classe pequena, onde a professora conhece bem os seus alunos, as relações cooperativas e interativas se dão de forma mais natural e mais consistente.

Com base na teoria de Vygotsky (1996), o processo de aprendizagem se realiza sempre em forma de colaboração com crianças mais experientes ou com adultos e constitui um caso particular de interação. De certo que não se pode afirmar que qualquer processo de cooperação gera aprendizagem, pois, segundo Vygotsky, para que isso ocorra, a interação precisa ser bem organizada, os objetivos devem ser claros e os alunos precisam estar motivados para aprender.

Durante a observação na classe, foi possível perceber expressivas e relevantes situações de cooperação no processo educativo, viabilizadas pelas diferentes atitudes de interação, especialmente, pela formas de comunicação utilizadas pela professora. Exemplo disso, vale registrar, uma aula de português quando a Professora Maria do Carmo utilizou uma canção e trabalhou diferentes disciplinas e múltiplas atividades com seus alunos, sendo estas desenvolvidas com a colaboração de todos, até da Diretora.

Essa atividade motivou os alunos a cantar, recitar, ler, escrever, montar textos, exercitar o vocabulário, a expressão oral; enfim: a fazer diferentes tarefas, as quais exigiram a

interatividade constante da professora com os alunos e dos alunos com os seus pares e até mesmo com a Diretora que ali se fez presente e também participou. Essa atividade propiciou uma série de processos evolutivos de aprendizagem enquanto as crianças interagiam quer com o material didático quer com os colegas, como foi possível observar.

A Professora Maria do Carmo apresentou aos alunos no quadro de giz a canção de Vinicius de Moraes “A CASA” e leu os versos pausadamente para os alunos, com entonação de poesia. Eis a canção:

A CASA
Era uma casa
Muito engraçada
Não tinha teto
Não tinha nada
Ninguém podia entrar nela, não
Porque na casa não tinha chão
Ninguém podia dormir na rede
Porque na casa não tinha parede
Ninguém podia fazer pipi
Porque penico não tinha ali
Mas era feita com muito esmero
Na rua dos Bobos
Número zero.

Após a leitura, a Professora Maria do Carmo inseriu a melodia e pediu que todos cantassem com ela. Ficaram de pé, uma verdadeira animação! Cantaram uma, duas, três vezes... fazendo gestos, mexendo o corpo, andando e circulando em volta das cadeiras. Depois ela iniciou uma brincadeira: arrumou dois grupos de cadeiras, em círculos no meio da sala e dividiu os grupos: um das crianças maiores e outro das menores, sendo que o número de cadeiras era sempre menor do que de alunos. Agora cantavam e andavam depressa em volta das cadeiras e, quando no bater de palma da professora, as crianças deviam sentar-se rapidamente. Aqueles que não conseguissem o lugar para sentar ficavam de fora e teriam de escolher uma palavra da canção, escrever num papel e guardar. Isso gerou motivo de grande animação e depois o suspense de quem ia saindo para saber o que seria feito com a palavra escolhida.

Depois que se aclamaram, saíram para o recreio e, no retorno, novas atividades:

Cada criança recebia uma tarefa para trabalhar com aquela palavra escolhida. De acordo com a série era determinada a tarefa:

- a) Separação de sílabas;
- b) Sinônimos e antônimos;
- c) Formação de frases para treino da concordância verbal
- d) Conjugação de verbo
- e) Associação daquela palavra com algo de sua casa... e assim por diante.

No entanto, algumas palavras eram novas e ninguém sabia o significado, a exemplo: “esmero”. Outras foram bastante escolhidas e serviram de muito riso: “penico”, “pipi”.

Todas essas questões foram bem trabalhadas pela Professora e as atividades foram programadas com tempo previsto, com correção feita no momento da atividade, exercício de reforço, etc.

No dia seguinte, ela continuou explorando a canção, mas com outras atividades. Trouxe as palavras da canção escritas em pedaços de cartolina. Distribuiu as palavras entre os alunos e pediu que construíssem, colando numa folha grande de papel a canção. Ela e a Diretora acompanharam o tempo todo o trabalho das crianças, ajudando e anotando as dificuldades. Quando os alunos maiores queriam tomar a iniciativa dos menores, ela estava sempre presente, orientando que a vez era do coleguinha. Foi muito interessante!

Após essa atividade, o mural estava construído. Colocaram na parede, fizeram a leitura em voz alta. A professora, então, pediu que os alunos analisassem bem que casa era aquela, e se eles conheciam alguma casa assim? Aí sugeriram muitas perguntas sobre a casa, como:

- Por que a casa dele não tinha teto? Só se essa casa era no céu.
- Por que não tinha parede? Então como ele dormia?
- Se não tinha chão, como ele andava? Outro colega interpelava dizendo: ora, ele não andava, ele voava como nos filmes.
- Se não tinha parede como se poderia entrar? Isso não existe... é assombração.
- Por que a rua se chama dos Bobos? Então era ele que era bobo que fez uma casa de mentira.
- Número zero. Eu não conheço nenhuma casa de número zero... Acho que isso ele assistiu um filme e depois sonhou. É mesmo uma casa engraçada, só para a gente rir.

A professora não respondia, sorria sempre e pedia a outro colega para dizer o que achava. Assim, ela ouviu pacientemente todos que quiseram colocar-se. Depois, ela falou sobre o autor, sobre a poesia, da imaginação, do sonho, da arte, da criatividade, da simplicidade e relacionou com outras histórias que já conheciam.

Num outro momento cantaram, inclusive, fazendo primeira e segunda vozes. Ensaaiaram bem, muito entusiasmados, pois a professora disse que essa era uma atividade da classe a ser apresentada aos pais e a comunidade. Como dever de casa, pediu que cada um usasse a sua imaginação e escrevesse um pequeno texto sobre a escola dos sonhos.



Foto 11 – Atividade de canto

Como se pode observar, a atividade descrita torna-se fundamental para se entender que o saber ocorre de modo relacional, sem o acúmulo de conteúdos do livro didático, mas numa relação entre o imaginário e a vida concreta. Mas isso requer do professor conhecimentos e a vontade de desenvolver atividades que não se limite ao trabalho isolado do aluno com o livro. A atividade realizada pela professora com seus alunos chama atenção pelo trabalho interdisciplinar, que requer um bom planejamento e procedimentos para o processo de acompanhamento e avaliação dos alunos, durante e depois das tarefas, tanto de forma individual quanto coletiva. Para isso, o professor precisa dispor de atenção redobrada para atender os grupos e acreditar que numa atividade tão diversificada todos têm a aprender.

Para Antunes, nunca é demais dizer que o aluno constrói o seu próprio conhecimento. Para este autor, o professor jamais tramite algo pronto, a não ser em ações mecânicas onde esses conhecimentos não ajudarão a construir outros. Segundo Antunes (2002, p. 22):

[...] seu professor na verdade *o ajuda* nessa tarefa de construção, *intermedia a relação entre o aluno e o saber*, mas é uma ajuda essencial, imprescindível, pois é graças a ela que o aluno, partindo de suas possibilidades, pode progredir na direção das finalidades educativas. Desta forma o aluno vai construindo não só porque possui determinados conhecimentos, mas porque existe a figura do professor e é exatamente na dimensão dessa figura e na estrutura dessa ajuda é que entram as explicações de Vygotsky sobre a Zona de Desenvolvimento Proximal.

Como já foi considerado em itens anteriores, à concepção de ensino, associada à Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) concebida por Vygotsky, impõe relevância a interação entre professores e alunos como fundamento dos processos de aprendizagem. Ainda segundo Antunes (2002, p. 29), a ZDP não se constitui uma propriedade deste ou daquele aluno, ou deste ou daquele professor, mas: “um espaço teórico gerado na própria interação entre educador e educando em função dos esquemas de conhecimento sobre a tarefa a ser realizada pertencentes a este último e os saberes, recursos e suportes de apoio utilizados pelo educador”.

Dessa forma, é importante a compreensão de que um clima de relacionamento afetivo numa classe faz com que os alunos encontrem em seu professor e em seus colegas a confiança de quem quer e pode ajudá-los a crescer na vida escolar. Isso traz a evidência de que em uma classe não é somente o professor que ensina, e, que a intervenção do professor pode fazer também os alunos agentes de aprendizagens, partindo sempre da experiência dos mais adiantados para os que apresentaram maiores dificuldades.

5.2.5.6 Avaliação/promoção

Como já foi abordada anteriormente, por Rodrigues (1999), quando este tratou da construção coletiva, a noção de tempo escolar encontra-se alicerçada em um tempo delimitado - *ano escolar*, e, toda incorporação de saberes obedece a uma estrutura seqüencial e hierarquizada em tempos escolares - *séries escolares*.

Contudo, é evidente que a educação brasileira encontra-se sempre passando por processos de mudanças, desde a implantação da Lei de Diretrizes e Bases/1996, que possibilitou diferentes formas de organização do tempo escolar, imprimindo uma nova prática avaliativa de acompanhamento do progresso e promoção do aluno. Essa nova organização possibilitou, também, compreender o aluno como produtor do conhecimento e não mais como um mero receptor de informações. Ao professor, foi-lhe atribuído o papel de mediador da

aprendizagem, substituindo a concepção de transmissor do conhecimento. Nessa perspectiva, muda também, a prática da avaliação e da promoção.

Para compreender a temática da avaliação da aprendizagem, especialmente da avaliação formativa, buscaram-se as contribuições de alguns autores que já desenvolveram estudos nessa direção.

Segundo Perrenoud (1999, p. 16) não adianta existir apenas o desejo de mudança sem se levar em consideração o processo educativo. Para o autor, a discussão sobre avaliação da aprendizagem está atualmente “no âmago das tentativas de uma pedagogia diferenciada”. Aqui ele se reporta à necessidade de mudança na prática educativa, onde o conhecimento precisa ser tratado como processo de natureza dinâmica. Perrenoud (2000a, p. 51) se refere, a avaliação formativa como uma possibilidade de ajudar o aluno a avançar rumo aos objetivos pretendidos:

[...] não tem nenhum motivo para ser padronizada, nem notificada aos pais ou à administração. Inscreve-se na relação diária entre o professor e seus alunos, e seu objetivo é auxiliar cada um a aprender, não a prestar contas a terceiros. O professor tem interesse em tornar a amplitude do trabalho de observação e de interpretação proporcional à situação singular do aluno [...]

A avaliação formativa concebida dessa forma se aplica a experiência das classes multisseriadas, uma vez que esta não utiliza o tipo de avaliação padronizada pelo regime seriado. Sendo assim, não impõe a condição de que todos os alunos precisem ser submetidos aos testes seletivos.

Para Vasconcellos, a avaliação tem de acompanhar todo processo de aprendizagem do aluno e acompanhá-lo no seu progresso. Com base nessa premissa o autor (1995, p. 43) afirma:

A avaliação é um processo abrangente da existência humana, que implica uma reflexão crítica sobre a prática, no sentido de captar seus avanços, suas resistências, suas dificuldades e possibilitar uma tomada de decisão sobre o que fazer para superar os obstáculos. É a forma de acompanhar o desenvolvimento dos educandos e ajudá-los em suas eventuais dificuldades.

Para o referido autor, a função da avaliação é acompanhar o percurso do aluno para identificar se ele está aprendendo o conteúdo ou não, nunca para castigar. A avaliação é quem vai indicar onde o aluno está tendo dificuldades e fazer o professor refletir sobre as formas para ajudar a superar as barreiras. Assim, é preciso incentivar o aluno a aprender, sendo necessário avaliá-lo em diferentes oportunidades, realizando procedimentos os mais

diversificados possíveis, não devendo o professor se prender apenas em notas, ou seja, não supervalorizar a prova.

No caso da classe em estudo, observou-se que essa é uma prática que já vem sendo desenvolvida. A preocupação da Professora Maria do Carmo é a valorização do progresso do aluno, por menor que possa acontecer. Essa orientação é trabalhada pela escola como um todo, não apenas pela classe multisseriada.

Observou-se, durante as aulas da Professora Maria do Carmo, que esta sempre demonstrou paciência e buscou alternativas para ajudar os alunos. Esse aspecto da postura da Professora, em relação às dificuldades dos alunos, sempre suscitou-nos uma grande inquietação. Logo, ter-se procurado ficar bastante atenta, para captar como poderia a professora dar conta de fazer o atendimento aos alunos de séries diferentes e com dificuldades distintas num mesmo espaço e ao mesmo tempo.

A Professora Maria do Carmo, durante a explanação dos assuntos, fica bem atenta à participação dos alunos, sempre procurando dialogar, levantando questionamentos. Na hora das atividades ela estabelece alguns critérios na divisão dos trabalhos em grupo. Às vezes coloca os que apresentam maiores dificuldades num só grupo e fica com eles por determinado tempo. Enquanto isso, os outros alunos ficam fazendo suas atividades (individualmente ou em pequenos grupos e até em duplas). Dependendo do nível de dificuldade a professora pede aos alunos mais experientes para ficarem com ela no final da aula para ajudar os coleguinhas, conforme foto abaixo:



Foto 12 – Atividades de reforço

Todo esse trabalho é registrado num caderno, cujos apontamentos são feitos aluno por aluno. E cada avanço é registrado com uma avaliação. Essa avaliação não implica nota, mas conceitos que depois são transferidos para a Ficha de Controle das Habilidades do Aluno.

Esse processo de avaliação desenvolvido na Unidade Escolar Antoninho Baldez e observada na classe da Professora Maria do Carmo vai ao encontro dos estudos produzidos por Hoffmann, que encaminha sua reflexão fazendo crítica à concepção de muitos professores, escolas, pais e ao próprio sistema sobre a manutenção de provas e notas obrigatórias, atendendo os objetivos de um sistema puramente classificatório. Nesse sentido a autora (2009, p. 24) assim se posiciona:

O significado da avaliação na escola alcança um significado próprio e universal, muito diferente do sentido que se atribui a essa palavra no nosso dia-a-dia. [...] As notas e as provas funcionam como redes de segurança em termos do controle exercido pelos professores sobre seus alunos, das escolas e dos pais sobre os professores, dos sistemas sobre suas escolas. Controle esse que não parece garantir o ensino de qualidade que pretendemos, pois as estatísticas são cruéis em relação à realidade das nossas escolas.

Para Hoffmann, a maior polêmica que se cria hoje nas escolas é quando se trata da implantação de um sistema de avaliação inovador. Para a autora, há por parte da sociedade certo descrédito, considerando que o sistema de avaliação tradicional ainda se constitui um fator decisivo na questão dos resultados. As escolas manifestam temores em realizar mudanças tendo em vista as sérias resistências das famílias, uma vez que para eles as provas e notas ainda são garantia do efetivo acompanhamento dos alunos no seu processo de aprendizagem. Mas, a referida autora garante que não se pode confundir qualidade de ensino com quantidade, sobretudo quando isso é avaliado pelo sistema de médias estatísticas.

Hoffman situa o processo de avaliação numa perspectiva mediadora, o que para ela significa “[...] desenvolvimento máximo possível, um permanente ‘vir a ser’, sem limites preestabelecidos, embora com objetivos claramente delineados, desencadeadores da ação educativa” (HOFFMAN, 2009, p. 29). Para a autora, mudar as práticas avaliativas não significa deixar de avaliar, nem tampouco negligenciar, mas, ao contrário, ser mais exigente e avaliar muito mais.

Com base nesse pensamento e na prática da escola, tentou-se registrar o depoimento de alguns alunos, de uma mãe e da professora sobre o que pensam sobre essa nova forma de concepção da avaliação.

Aqui na escola se faz prova, mas custa. Acho que é uma vez só. Mas tudo que a gente faz ela dá nota. Eu vejo ela o tempo todo anotando e quando a gente quer vê ela não deixa. No final do mês ela faz a reunião e fala para as nossas mães. Eu não acho ruim, porque todo dia a gente faz exercício e ela diz que é uma avaliação. Se a gente não dá conta de fazer nossa tarefa, fica depois da aula, esperando para ela ensinar. Aí então a gente cuida em aprender para sair logo (informação verbal).⁵²

Eu não entendo bem essas coisas de avaliação. Mas sei que quando o meu filho não está dando conta das lições a professora faz reforço e fala para nós darmos conselhos para eles. Ele gosta da escola, da professora. Ele chega em casa e estuda sozinho, e sempre me diz que está bem na matemática (informação verbal).⁵³

Aqui na escola a orientação é de ajudar o aluno. Não podemos reprovar, então temos que nos dedicarmos muito para que ele aprenda. A gente faz algumas avaliações individuais, mas, a base do nosso trabalho é nos grupos. Não tem como numa classe multisseriada fazer provas por disciplina de 10 a 20 questões. Até porque isso não assegura que o aluno aprendeu. É mais fácil avaliar cada atividade, cada comportamento, cada exercício. A nossa avaliação não se baseia apenas nos conteúdos, mas, também, nas atitudes, na forma como eles ajudam os colegas. Eles estão aqui para serem educados. E nós professores ainda temos o que aprender, principalmente sobre avaliação. A gente faz assim, mas quem garante que essa é a forma mais correta? (informação verbal).⁵⁴

Observou-se, ainda, que a professora tem preocupação em melhorar a sua prática. Ela procura manter diálogo aberto com os seus alunos, percorrendo os grupos enquanto os alunos realizam as atividades, tentando sempre esclarecer as dúvidas, incentivando os alunos mais lentos a superar as dificuldades. Os erros dos alunos não são desprezados, mas trabalhados com atividades de reforço. Esse tipo de trabalho leva o aluno a acreditar nas suas possibilidades de superação e estimula-os a prosseguir em outras tarefas.

Luckesi, também, faz sua crítica ao ensino cuja avaliação tem como foco a prova, a nota. Para este autor, os professores se armam com as provas, às vezes utilizando-as como instrumento de ameaça e não como um instrumento de motivação e busca de uma melhor aprendizagem. Adverte, ainda, para atenção que tem sido dada à questão da promoção. Segundo este autor, o sistema de ensino, os pais, os professores e os alunos, todos estão preocupados com a promoção do aluno de uma série para outra, quando a preocupação de fato deveria estar na aprendizagem do aluno. Por isso, afirmar que a prática educativa, ou seja: “o exercício pedagógico escolar, é atravessado mais por uma pedagogia do exame que por uma pedagogia do ensino/aprendizagem” (LUCKESI, 2008, p.18).

No que concerne à promoção, a Professora Maria do Carmo deu a seguinte explicação:

⁵² Informação fornecida por um aluno do 4º ano.

⁵³ Informação fornecida por uma mãe de aluno do 3º ano.

⁵⁴ Informação fornecida por Maria do Carmo, professora da classe multisseriada.

A promoção é resultado do nosso trabalho no dia-a-dia. Ela é automática. Não existe uma prova para passar de ano. Os alunos vão vencendo os objetivos do programa, ou seja, vão lendo e escrevendo mais corretamente, fazendo as operações com mais segurança, vão fazendo as atividades mais sozinhos, então, estão demonstrando que têm domínio dos conteúdos. Como no decorrer das atividades a gente vai acompanhando o passo a passo, então, vai se tentando dar força para ele seguir. À medida que ele vai superando as dificuldades a gente vai pontuando. Com certeza no final do ano ele está preparado a seguir para outra série. Aqui não se reprova. Se o aluno não consegue de forma alguma avançar, ele continua na classe por mais um período, mas sem que isso possa significar reprovação (informação verbal).⁵⁵

É verdade que a avaliação é um componente complexo e que uma nova prática avaliativa requer, necessariamente, novas práticas metodológicas. Isso implica dizer que não é suficiente mudar a forma de avaliar se a concepção de avaliação continuar arraigada ao modelo tradicional e à própria prática de dar aula.

De acordo com a fala da Professora Maria do Carmo, apreendeu-se que numa classe multisseriada, a metodologia precisa ser diversificada. Se o aluno não aprender de uma forma, é preciso buscar outras alternativas para que ele aprenda. Mas, para que isto realmente ocorra, é necessário que o professor tenha a coragem de atrasar o programa e atender as necessidades dos alunos. Além do mais, os sistemas de avaliação e promoção de uma classe multisseriada devem ser flexíveis, com base num currículo conectado com a vida do aluno, intensamente voltado para o ritmo próprio de aprendizagem. Portanto, todo o processo de aprendizagem é planejado na perspectiva de possibilitar ao aluno trabalhar de forma mais autônoma.

⁵⁵ Op. cit.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A questão central desta pesquisa é o estudo da prática educativa no contexto de uma classe multisseriada. No entanto, não é possível tratar da prática educativa, sobretudo na perspectiva da inovação pedagógica sem deter-se à realidade onde esta acontece – a escola. Dessa forma, insurgiu a necessidade de se conhecer e analisar a proposta político-pedagógica da Unidade Escolar Antoninho Baldez, na perspectiva de perceber as suas nuances e transformações.

Numa pesquisa dessa natureza é fundamental investigar a postura dos sujeitos envolvidos na ação pedagógica, os quais, conforme Freitas (2003) são possuidores de capacidade suficiente para construir saberes sobre a sua realidade.

Adotou-se o estudo de caso, precedido de abordagem qualitativa, buscando-se construir um melhor entendimento sobre a prática educativa, tendo em vista as relações sociais estabelecidas no interior da escola e de modo particular da sala-de-aula. Utilizou-se o enfoque teórico-metodológico numa perspectiva dialética de análise tendo como foco o professor e seus alunos no dia-a-dia da sua experiência escolar.

O uso da abordagem etnográfica para o que se pretendeu neste estudo envolve a concepção dos processos de ensino e aprendizagem no âmbito de um contexto cultural mais amplo, posto que a pesquisa não se restringe apenas ao âmbito da sala-de-aula. Procura apreender as relações que se estabelecem entre o contexto formal do ensino e a realidade externa dos alunos. Wolcott (1975 apud ANDRÉ; LÜDCK, 2001).

Dessa forma, buscou-se aprofundar os conhecimentos, partindo da análise da função da escola, tomando como referência estudos regidos por teorias que a situam como reprodutora da cultura dominante, cujos métodos utilizados contribuem para a exclusão dos alunos das classes menos favorecidas economicamente. Nesse sentido, buscou-se o posicionamento de Althusser, Baudelot e Establet, Bourdieu e Passeron, Illich, Synders, Arroyo, Saviani, Enguita, Sousa, Fino e outros, cujas contribuições impuseram a esta investigação grandes reflexões sobre a importância de se compreender o quanto a escola pode servir como instrumento de reprodução para as desigualdades sociais.

Sob essa perspectiva, foi possível fazer uma análise da escola, tendo em vista que as condições privilegiadas ou não dos alunos têm uma forte relevância, pois, de acordo com Bourdieu e Passeron, o privilégio econômico está diretamente ligado ao capital cultural. Com base nessa concepção, o sistema de valores interiorizados fortalece a legitimidade da escola e

cuja transmissão de valores se dá no sentido inverso: de cima para baixo. É por esse fato que Arroyo (2006) adverte em suas falas que as crianças da zona rural têm de estudar muito mais do que as da zona urbana, visto que, a origem social interfere na trajetória escolar dessas crianças. Contudo, a esse respeito, Bourdieu afirma que (2002, p. 41): “[...] não é suficiente enunciar o fato da desigualdade diante da escola, é necessário descrever os mecanismos objetivos que determinam a eliminação contínua das crianças menos favorecidas”.

Esse mesmo processo de análise tornou-se importante para identificar o papel do professor na ordenação da ação pedagógica, pois é ele quem planeja o que deve ser ensinado ao aluno, a partir do que o sistema já definiu como necessário. É ele quem dá sequência aos conteúdos, isto é, aquilo que o aluno deve aprender primeiro e quais atividades devem ser realizadas. Não obstante, pode-se esquecer que o professor também é submetido a esse mesmo processo de submissão, de hierarquização, pois a ele é imposto todo o procedimento a ser desenvolvido para que o aluno aprenda.

Tais teorias possibilitaram a percepção de que a luta para um ensino de melhor qualidade na zona rural é fundamental para o combate à desigualdade social. Ter consciência de que as desigualdades entre o urbano e o rural, entre a organização de classes seriadas e não-seriadas, são produzidas pelas próprias políticas educacionais, é fator primordial, considerando que, longe de reduzir as desigualdades, essas políticas contribuem, significativamente, para reforçar as disparidades.

Todavia, aprendeu-se, também, que a escola, não pode ser analisada apenas sob essa perspectiva. Precisa ser compreendida, também, como possibilidade de transformação, de mudança, de superação da consciência ingênua por uma consciência crítica, conforme defendida por Freire, Synders, Arroyo, Santos, Vygotsky e outros. Sob o ponto de vista desses autores, uma escola que se pretende libertadora tem de considerar as diferenças, sem discriminar a condição de origem de seus alunos. A partir da análise da escola sob essas duas perspectivas, ampliou-se a compreensão de que a educação, para ser inovadora, precisa pensar o aluno como sujeito de própria aprendizagem, buscando novos caminhos que possam qualificar sempre mais os seus saberes. Para esses autores, mais do que ensinar a ler e escrever, a escola precisa fornecer subsídios para que o aluno desde cedo aprenda a refletir e argumentar, aguçando assim, a sua consciência crítica e social.

Além disso, sinalizam para a necessidade de romper com a distância entre a escola e a realidade do aluno, valorizando os conhecimentos construídos fora das situações escolares. É principalmente Paulo Freire quem chama atenção para os pressupostos de uma educação

libertadora, possibilitando ao educando a leitura crítica do mundo, e isso nada mais é que optar pelo novo, pela transformação, novo que se alicerça no já conhecido, com a consciência de que necessário avançar.

De certo, a influência dessas teorias ajudou muito a perceber durante o trabalho de campo de que forma os conhecimentos, construídos pelos alunos no interior do seu espaço escolar, intervêm no seu espaço familiar e na sua vida de maneira geral. Isso ficou constatado quando da entrevista com os pais dos alunos sobre as expectativas que estes têm em relação à educação escolar de seus filhos. A esse respeito, manifestaram em suas falas a crença de que depositam na escola como único recurso que dispõem para formação de seus filhos, inclusive expondo suas fraquezas e angústias por não terem tido a oportunidade de estudar. Nesse sentido, Bourdieu ressalta também a importância das expectativas dos pais em relação à escola. Este fator é muito relevante, podendo positivar ou não as condições objetivas de sucesso da escola.

Daí, ser tão importante a atitude da Professora Maria do Carmo, diante do resgate da experiência de seus alunos, do respeito aos seus saberes, e, sobretudo, de se aventurar a essa desafiadora e complexa tarefa de trabalhar com grupos heterogêneos, que dentre tantas outras condições, exige abrir mão do autoritarismo didático e dividir o seu trabalho com os seus próprios alunos. Tal postura encontra coerência no pensamento de Perrenoud, que defende a ideia de que, além do conhecimento específico na sua área de atuação, o professor precisa ter autonomia em sua prática pedagógica. Entretanto, para que isso ocorra, efetivamente, o autor chama atenção sobre a necessidade de se repensar os programas de formação de professores.

Não parece ser tarefa fácil desenvolver um trabalho dessa natureza. Ficou evidente nas observações durante o trabalho de campo, que, embora existam alunos de séries diferentes na mesma classe, o foco do trabalho da professora não é a série, mas, sim, o nível de aprendizagem do aluno. Por isso, a organização das atividades, a depender do assunto, se aplica aos grupos mais heterogêneos possíveis. À vista disso, buscou-se explicação em Vygotsky quando trata da Zona de Desenvolvimento Proximal e dos fatores de ordem cognitiva e afetiva.

As observações evidenciaram que a configuração de trabalho em grupo permite uma boa dinâmica para facilitar o processo ensino-aprendizagem, destacando-se entre outros aspectos: a interação entre os alunos em níveis diferenciados de aprendizagem como possibilidade de crescimento cognitivo; a organização dos grupos com alunos em diferentes

estágios de aprendizagens, o que se constitui alternativa produtiva uma vez que os alunos mais adiantados ajudam os mais fracos; as tarefas comumente são flexíveis e criativas fazendo com que as dificuldades sejam relativizadas, pois cada aluno produz de acordo com suas possibilidades; o controle do professor sobre os alunos depende muito mais da observação, interação e acompanhamento do que das atividades dirigidas de ensino. Portanto, essa dinâmica de trabalho vem desmistificar a visão de que em práticas cooperativas, entre alunos com diferentes níveis de conhecimentos, só os alunos mais fracos se beneficiam. Em outras palavras, contraria o ponto de vista de que só se aprende se for entre grupos homogêneos.

Portanto, sob a ótica da inovação pedagógica, obtida por meio da análise documental, das entrevistas e observações, ficou evidente que o trabalho desenvolvido na classe pesquisada representa uma experiência inovadora na forma de olhar e lidar com a aprendizagem. E, mesmo sem a compreensão dos pressupostos teóricos que embasam cada uma de suas práticas, a Professora Maria do Carmo procura captar as necessidades e vencer os desafios que a realidade determina, percorrendo o caminho da participação coletiva, para construir no dia-a-dia o movimento da inovação pedagógica. Isso vem corroborar o que Fino (2006) classifica como ruptura com as rotinas escolares tradicionais e a aplicação de algo essencialmente novo. Nesse sentido, pontuaram-se alguns aspectos relevantes, apreendidos neste estudo:

- a) O papel da escola não se resume à transmissão de conhecimentos: é espaço de socialização, de desenvolvimento afetivo, de espírito crítico e valorização da dimensão cultural;
- b) O tempo escolar é tempo de formação do aluno e não tempo dividido em séries;
- c) O professor precisa aprender a trabalhar mais com a vontade e interesse do aluno do que com a obrigação;
- d) O professor deve ter papel de mediador, capaz de potencializar o sucesso do aluno;
- e) O professor precisa abrir mão do autoritarismo didático e dividir o trabalho com os seus próprios alunos;
- f) A avaliação deve ser trabalhada na perspectiva de progresso de cada aluno e não em comparação com os outros;
- g) A aprendizagem pode ser trabalhada a partir dos erros e dificuldades dos alunos;

- h) Os alunos precisam ser respeitados em função de suas potencialidades e diferenças.

Em síntese, as experiências colhidas nesta pesquisa, aliadas aos estudos e reflexões a respeito da temática, indicam que a responsabilidade, a coragem, a competência e a ousadia são componentes capazes de equacionar e superar dificuldades. Mas que fique claro que isso sozinho não é suficiente, nem tampouco pode continuar. Mudanças radicais precisam ser feitas na Unidade Escolar Antoninho Baldez no sentido de recuperar os direitos dos alunos, especialmente, do ponto de vista da estrutura física: espaços indispensáveis ao desenvolvimento das atividades didático- pedagógicas e sócio culturais.

Há de se convir que, para melhorar o nível de aprendizagem, é necessário, trabalhar, também, a auto-estima do aluno, notadamente o aluno da zona rural, que sofre a ausência da ação do Estado em todos os segmentos. Portanto, não se trata de uma simples mudança de currículo e de metodologias, é um problema bem mais amplo e complexo. A renovação da prática educativa exige desafios e níveis mais elaborados de compreensão da realidade vivida pela escola. É o que Bourdieu chama a atenção quando coloca que a seleção de disciplinas ensinadas, bem como a escolha dos conteúdos a serem ensinados, são produtos de relações de força entre grupos sociais. Assim sendo, a cultura escolar não pode ser vista como neutra, mas como uma cultura de classe.

Dessa forma, a extensão e significado das carências e limitações, ali constatadas, precisam ser discutidos, no interior da classe, da escola, da comunidade e no âmbito da SEMED, que por sua vez suscita a responsabilidade e a tomada de decisão no sentido de criar bases ambientais para possibilitar a concretização do ideário concebido nas suas propostas oficiais qual seja: “a preparação para o exercício pleno da cidadania”.

Por outro lado há de pensar na construção de uma escola rural sintonizada com o seu tempo, que tenha como perspectiva a superação dos desafios e contradições. Considerar também, que nas sociedades modernas a educação se constitui um dos instrumentos mais importantes para o enfrentamento das desigualdades sociais, para a conquista dos valores democráticos e para a melhoria das condições de vida de sua gente. Assim, é possível entender que a questão da escola, hoje, notadamente da escola multisseriada, mais do que nunca, deve ser uma prioridade no contexto das políticas públicas de diferentes áreas sociais, especialmente, da educação.

É evidente, contudo, que se reconheça que mesmo diante dos artifícios utilizados para camuflar o direito de todos por uma educação de qualidade, não se deva recuar das idéias

de lutar por maior atenção dos governos em fazer cumprir o direito às populações que trabalham e vivem no campo. Não obstante, alguns esforços podem ser envidados no sentido de dar maior visibilidade e identidade à questão do rural. Nesse sentido, é de fundamental importância, o desejo e a compreensão da necessidade de mudança, assim como, o senso de compromisso e a competência por parte de todos os profissionais que atuam na escola.

Segundo Freire (1994), uma mudança social só se efetiva com profissionais comprometidos, e estar comprometido significa ter consciência do papel que se exerce na sociedade, capacidade para refletir e agir conforme objetivos individuais, mas que visem o bem comum.

Portanto, cumpriu-se nesta pesquisa o que se pretendia - compreender como acontece a organização da prática educativa no contexto de uma classe multisseriada, onde um só professor dá conta de trabalhar com alunos de várias séries e idades diferentes. Embora se reconheça que o trabalho desenvolvido pela Professora Maria do Carmo com seus alunos necessite de maiores orientações e apoio, ainda assim, pode ser uma alternativa metodológica a ser extensiva a outras experiências, conferindo qualidade igual, ou melhor, ao que muitas classes seriadas insistem em reproduzir - os modelos mais tradicionais de ensino. Daí por que não se tem o direito de afirmar que a classe multisseriada é lugar de atraso. Como se verificou, é possível sim, ter outra organização de escola e tempos educativos, que se contraponha ao modelo pré-estabelecido de escola, de currículo, de avaliação. Enfim, de romper com o tradicional para produzir saberes, criar e recriar culturas e valores.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de estado**: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado. 2. ed. São Paulo: Edições Graal, 1985.

ALENCAR, Chico. Educar é humanizar. In_: Gentili, Pablo. **Educar em tempos de desencantos**. Petrópolis. Vozes, 2001.

ANDRÉ, M.E.D.A.; LUDKE, M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2001.

_____. **Etnografia da prática escolar**. 12. ed. Campinas: Papyrus, 2005.

ANTUNES, Celso. **Vygotsky, quem diria?!** : em minha sala de aula. Fascículo 12. Petrópolis: Vozes, 2002.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Fracasso-Sucesso: O peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. **Em Aberto**. Brasília, a. 11, n. 53, jan./mar. 1992.

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

_____. **Ofício de mestre**: imagens e auto-imagens. Petrópolis: Vozes, 2002b.

_____. **Da escola carente à escola possível**. Carlos Rdrigues Brandão, Lea Pinheiro Paixão, Miguel G. Arroyo (orgs.), Rogério Cunha de Campos, Sérgio Haddad. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

_____. A educação básica e o movimento social do campo. In: **Por uma educação do campo**. (Org) Mônica Castagna Molina. Petrópolis: Vozes, 2004.

_____. A escola do campo e a pesquisa do campo: metas. In: MOLINA, Mônica (org). **Educação do campo e pesquisa**: questões para reflexão. Brasília: MDA, 2006.

_____. **Indagações sobre currículo**: educandos e educadores: seus direitos e o currículo. Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento (Orgs.). – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

_____. **Organizações escolares flexíveis**. Disponível em:
<<http://www.tvebrasil.com.br/SALTO/boletins2004/dfe/tetxt5.htm> > Acesso em: 25 fev. 007.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **O Político-pedagógico nas escolas com ciclos**. Fundação Carlos Chagas. Difusão de Idéias. São Paulo, mar. 2007.

BOF, Alvana. Brasília: **Educação no Brasil rural**. Alvana Maria Bof (Org.). SAMPAIO, Carlos Eduardo Moreno Sampaio et. al. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

BRANDÃO, Carlos. R. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense (Coleção Primeiros Passos), 2007.

BRASIL, **Constituição**: Republica Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1998.

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

_____. Comissão de Educação, Cultura e Desporto. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: Câmara dos Deputados, 2002.

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília, 2002.

_____. **Referências para uma Política Nacional da Educação do Campo** – Caderno de Subsídios. Brasília, 2004.

_____. **Educação do campo**: diferenças mudando paradigmas. Cadernos SECAD 2 – Secretaria de Educação continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília – DF – mar. 2007.

_____. **Educação no campo em debate**. Disponível em < http://portal.mec.gov.br/acs/index2.php?option=com_content&do_pdf=1&id=9139->. Acesso em: 9dez. 2007.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacional. Ensino de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em 9 dez. 2007.

_____. FUNDESCOLA. **Manual de operação e implementação do Projeto Fundescola II e IIIA (MOIP)**. Brasília: MEC, 2002.

_____. **Guia para a formação de professores da escola ativa**. Brasília: MEC, 2005.

BOGOYAVLENSKY, D. N; MENCHINSKAYA, N. A. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: **Psicologia e Pedagogia**: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. Alex Leontiev et. Al. Tradução: Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2005.

BOUMARD, Patrick. O lugar da etnografia nas epistemologias construtivistas. **PSI – Revista de Psicologia Social e Institucional**. v. 1, n. 2. nov. 1999. Disponível em: <<http://www2.uel.br/ccb/psicologia/revista/textov1n22.htm>> Acesso em: 6 fev. 2007.

BOURDIEU, Pierre. **O Poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

_____. **O campo econômico**: A dimensão simbólica da dominação. Campinas: Papirus, 2000.

_____. **A Escola conservadora**: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Org.). *Escritos de Educação*. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. **A economia das trocas simbólicas**. 6 ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A Reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

CALDART, Roseli Salete. Por uma educação do campo: traços de uma identidade nem construção. In: **Por uma educação do campo**. Miguel Gonzáles Arroyo, Mônica Castagna Molina (Org.). Petrópolis: Vozes, 2004.

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

CARVALHO, Rosita Edler. **Uma promessa de futuro**: aprendizagem para todos e por toda vida. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CHAGAS, Valnir. **O ensino de 1º e 2º graus**: antes, agora e depois? São Paulo: Saraiva 1984.

CORREIA, José Alberto. **Inovação pedagógica e formação de professores**. 2 ed. Portugal: Edições ASA, 1991.

COSTA, Ricardo. Comercialização e transformação da agricultura familiar: alguns pontos a discutir. In: KÜSTER, A.; MAR, J. F. (orgs.). **Agricultura Familiar, Agroecologia e Mercado no Norte e Nordeste do Brasil**. 2. ed. Fortaleza: Konrad-Adenauer-Stiftung, DED, 2004.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. São Paulo: Papirus, 1989.

CUNHA, Luiz Antônio. Notas para a leitura da violência simbólica. **Educação & Sociedade**, São Paulo, n. 4, p. 79–110, set. 1979.

_____. **Uma leitura da teoria da escola capitalista**. Rio de Janeiro: Achiamé. 1980.

DURKHEIM, Émile. **Educação e sociedade**. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

_____. **A Educação moral**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

ENGUITA, Mariano Fernández. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

EZPELETA, Justa; ROCKWELL, Elisie. **Pesquisa participante**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

FARIAS, Isabel M. S. de. **Inovação, mudança e cultura docente**. Brasília: Líber Livro, 2006.

FAUNDEZ, Antonio. **O poder da participação**. São Paulo: Cortez, 1993.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Primeira Conferência Nacional “Por uma Educação do Campo”** – Texto Preparatório. UNESP. Petrópolis, 2004.

FERNÁNDEZ, A. **Os idiomas do aprendente**. Porto Alegre: Atmed, 2001.

FERREIRA, A. B. de Holanda. **Dicionário da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FINO, C.N. O Paradigma Fabril segundo Toffler e Gimeno Sacristán. In: Fino C. “Novas tecnologias, cognição e cultura: um estudo no primeiro ciclo do ensino básico” (Tese de Doutorado). Lisboa: Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, 2000. Disponível em < http://www3.uma.pt/carlosfino/Documentos/Toffler_Gimeno_Sacritán.pdf. Acesso em: 5 ago. 2009.

_____. Um novo paradigma (para a escola): precisa-se. Funchal: FORUMa. **Jornal do Grupo de Estudos Clássicos da Universidade da Madeira**, 2001.

_____. FAQs, etnografia e observação participante. In_: **SEE – Revista Européia de Etnografia da Educação**, 2003.

_____. A Etnografia enquanto método: um modo de entender as culturas (escolares) locais. In_: **Actas do II Colóquio DCE - Uma**. Funchal: Universidade da Madeira, 2006.

_____. Inovação pedagógica: significado e campo (de investigação). In_: **Actas do III Colóquio DCE-UMa**. Funchal: Universidade da Madeira, 2007.

FREINET, Célestin. **Pedagogia do Bom Senso**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1971.

_____. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1982.

_____. **Educação e mudança.** Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1994.

_____. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Conscientização:** teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Centauro, 2001a.

_____. **Pedagogia dos sonhos possíveis.** São Paulo: Editora UNESP. 2001b.

_____. **Professora sim, tia não:** cartas a quem ousa ensinar. 12 ed. São Paulo: Olho D'Água, 2002.

_____. **Pedagogia do oprimido.** 44 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. MACEDO, Donaldo. **Alfabetização:** leitura do mundo, leitura da palavra. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

FREITAS, Tereza Maria; JOBIM Solange; KRAMER, Sonia (orgs). **Ciências humanas e pesquisa:** leituras de Mikhail Bakhtin. São Paulo: Cortez, 2003.

GENTILLI Pablo e ALENCAR Chico. **Educar na esperança em tempos de desencanto.** Petrópolis: Vozes, 2001.

GHIRALDELLI, Junior Paulo. **História da Educação Brasileira.** São Paulo: Cortez, 2006.

HANGUETTE. T.M.F. **Metodologias qualitativas na sociologia.** Petrópolis: Vozes, 1987.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora:** uma prática em construção da pré-escola à universidade. 28. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

HORA, Dinair. **Gestão democrática na escola.** São Paulo: Papyrus, 1994.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. Coleção Questões da Nossa Época. São Paulo: Cortez, 2000.

ILLICH, Ivan. **Sociedade sem escolas.** 6 ed. Petrópolis: Vozes, 1982.

LAPASSADE, Georges. **As microsociologias.** Brasília: Líber Livro Editora. Série Pesquisa em Educação, v. 9, 2005.

LEONTIEV, Aléxis; VYGOTSKY, Lev S.; LURIA Alexandre R. **Psicologia e pedagogia:** bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. 4 ed. São Paulo: Centauro, 2007.

LIBÂNIO, José Carlos. **Democratização da escola pública. A pedagogia crítico social dos conteúdos**. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1985.

LUCKESI, C. **A Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 19 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MARANHÃO, Assembléia Constituinte. **Constituição Estadual do Maranhão**. Disponível em: <<http://www.ma.gov.br/cidadão/governo/legislação/constituicao/titulo8cap6sec1.php>>. Acesso em: 9 dez. 2007.

MATTOS, Carmen Lucia Guimarães de. **Imagens e videoteipe como instrumento da pesquisa etnográfica**. Seminário Interno de Imagens. Rio de Janeiro. Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), 2004.

_____. **Aspectos teóricos metodológicos e epistemológicos da etnografia em educação**. Seminário: Investigação Etnográfica em Educação. Rio de Janeiro, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Trabalho de Campo: Contexto de Observação, Interação e Descoberta. In_: **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Suely Ferreira Deslandes; Maria Cecília de Souza Minayo (Org.). 27 ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

NÓVOA, Antonio. (Org.). Os professores e sua formação. **Temas de Educação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

_____. **Os professores e as histórias da sua vida**. In_: NÓVOA, Antonio (Org.). **Vida de professores**. 2 ed. Portugal: Porto Editora, 2000.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar: introdução crítica**. São Paulo: Cortez, 1993.

_____. **Educação como exercício do poder: crítica ao senso comum de educação**. São Paulo: Cortez, 2008.

PEREZ, Carmen Lucia Vidal. Leituras do mundo/Leituras do espaço: um diálogo entre Paulo Freire e Milton Santos. In_: GARCIA, Regina Leite (ORG.) **Novos olhares sobre a alfabetização**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2004.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artimed, 1999.

_____. **Novas competências para ensinar**. Porto Alegre. Artes Médicas Sul, 2000a.

_____. **Formação continuada e obrigatoriedade de competência na profissão do professor**. Fundação para o Desenvolvimento da Educação. São Paulo: Sistema de Avaliação Educacional, nº 30, 2000b.

_____. **As competências para ensinar no século XXI:** a formação dos professores e o desafio da avaliação/ Philippe Perrenoud, Monica Gather Thuler, Lino de Macedo, Nílson José Machado e Cristina Dias Allessandrini. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes.** 22 ed. São Paulo: Cortez. 2007.

REVISTA DO PROFESSOR NOVA ESCOLA, v. 172. . São Paulo: Ed. Abril, 2004, 70p.

RODRIGUES, N. Fundamentos da organização do tempo e espaços nas escolas. In: **Tempo escolar:** hora de refletir e organizar. Belo Horizonte: SEE/MG. 1999.

SACRISTÁN. J.Gimeno. **Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores.** In_: NÓVOA, Antonio (Org.). **Profissão professor.** Portugal: Porto Editora, LDA: Porto, 1999.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Pela mão de Alice:** o social e o político na pós-modernidade. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

SANTOS FILHO, José Camilo dos. **Pesquisa educacional:** quantidade – qualidade. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002. Coleção Questões da Nossa Época, v. 42.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. São Paulo: Cortez, 1992.

_____. **Escola e democracia.** 33. Ed. São Paulo: Autores Associados, 2000.

SCHAFFER, Margareth. Escola pública e projeto político-pedagógico. In_: **Contexto & Educação.** Ijuí. Unijui, abr./ jun. 1990.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Teoria cultural e educação:** um vocabulário crítico. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

_____. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

_____. **Currículo, cultura e sociedade.** Antonio Flávio Barbosa Moreira, Tomaz Tadeu da Silva (Orgs.). 9. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SILVA, Rose Neubauer; DAVIS, Claudia. **É proibido repetir.** Brasília: MEC, Secretaria de Educação Fundamental, 1994.

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

SOARES, Magda. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. 17 ed. São Paulo: Ática, 2000.

_____. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.

SOBRINHO, Amaral José. **Plano de desenvolvimento da escola e a gestão escolar no Brasil: situação atual e perspectivas**. Brasília: FUNDESCOLA – MEC/BIRD, 2001. 30 (Série Documentos, nº 2).

SOUSA, Jesus Maria. **Educação: textos de intervenção**. Funchal: Ed. O Liberal, 2004.

_____. O olhar etnográfico da escola perante a diversidade cultural. **PSI – Revista de Psicologia Social e Institucional**. v. 2, n. 1, jun./2000. Disponível em <<http://www.2.uel.br/cc/psicologia/revista/textov2n16.htm>>. Acesso em: 1 set. 2008.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Avaliação: concepção dialética – libertadora do processo de avaliação escolar**. São Paulo: Libertad, 1995.

VEIGA, Ilma P. Alencastro. **Projeto Político pedagógico da escola: uma construção possível**. São Paulo: Papirus, 1995.

VILAR, Alcino Matos. **Inovação e mudança na reforma educativa**. Portugal: Edições ASA, 1993.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____. **Psicologia Pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

_____. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: **Psicologia e pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento**. São Paulo: Centauro, 2005.

WERNECK, Vera Dudge. **A ideologia na educação: um estudo sobre interferência da ideologia no processo educativo**. Petrópolis: Vozes, 1982.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3 ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

_____. **O enfoque globalizador e o pensamento complexo. Uma proposta para o currículo escolar.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

ANEXOS

Sala Multisseriada

como vencer o desafio

Não é fácil dar conta de uma classe com 30 alunos, de pré-escola a 4ª série. A maranhense Jacione de Andrade que o diga. Cinco anos atrás, ela chorava sem saber o que fazer. Em 2003, aprovou toda a turma. Conheça sua história

Meire Cavalcante

A pequena Talita, de 8 anos, caminha dois quilômetros todas as manhãs até a Escola Municipal Sinfrônio Pinheiro Costa, na zona rural de Viana, no Maranhão. Nos trechos alagados, a aluna da 2ª série é carregada pelo pai, o agricultor Luís Costa. Para que não entre em sala suja de lama, seu Luís lava os pés da menina à beira do rio. Os alunos que moram ainda mais longe chegam de barco. Como Talita, todos zelam pela limpeza da classe, impecavelmente organizada. As carteiras são dispostas em grupos, de acordo com a série. Nas paredes, cartazes indicam vários recantos das disciplinas, onde ficam os materiais de pesquisa.

Há cinco anos, no entanto, essa escola multisseriada era um verdadeiro caos. "Muitas vezes eu chorava sem saber o que fazer. Não havia recebido capacitação para trabalhar com séries diferentes em uma mesma sala", recorda a única professora da escola, Jacione da Conceição Nunes de Andrade. A turma era formada por 30 alunos, de pré-escola a 4ª série. Metade estava na fase de alfabetização e os demais haviam apenas decorado os textos dos livros didáticos!

“ Quando os alunos adiantados ensinam os pequenos,

50 MAIO 2004 ESCOLA



FOTOGRAFIA: DANIEL ANDREAZZI



A alegria de Jacione:
alunos alfabetizados
e confiança em
sua capacidade

es se sentem estimulados a aprender ainda mais ”

Tentando dar uma ordem ao trabalho, Jacione se espelhou na experiência de infância. Como sua antiga professora de sala multisseriada, dividiu o quadro-negro em cinco partes, uma para cada série, assim como as fileiras de carteiras. "Enquanto uns estudantes copiavam, os demais, desocupados, bagunçavam." O final do ano chegou e, com ele, o fracasso da professora e da garotada.

Capacitação foi a saída

A situação começou a mudar no ano 2000, quando Jacione foi chamada para a capacitação do Escola Ativa, programa do Ministério da Educação que oferece recursos e estratégias de organização das aulas para turmas multisseriadas. Na mesma época, ela passou a contar com a visita semanal de um agente pedagógico, que promove o intercâmbio de idéias, tira dúvidas, leva materiais e avalia o desempenho dela e da turma. Uma vez por mês, a professora participa de reuniões para formação continuada em serviço.

Este ano, os 40 estudantes, de 5 a 13 anos, foram divididos em dois períodos. De manhã, têm aula os de pré e 1ª série. À tarde, é a vez dos de 2ª, 3ª e 4ª. Todos seguem os livros didáticos do Escola Ativa, que são divididos em módulos. Agora, o quadro-negro raramente é usado. As explicações são dadas no grupo de cada série e as dúvidas sanadas individualmente: Como todos têm o que fazer, acabaram os problemas de indisciplina nesses momentos.

As crianças e os adolescentes estudam de acordo com seu ritmo. Cada um possui uma ficha, onde são marcadas a presença e as atividades já concluídas. Jacione faz avaliação individual e diária e só promove para a atividade seguinte quem realmente assimilou o conteúdo. "Alguns alunos faltam para ajudar os pais em época de colheita ou de pesca. Quando voltam à escola, retomam de onde haviam parado", explica. "No ano passado, a turma toda concluiu o conteúdo previsto para a série. Chegamos a 100% de aprovação."

O programa seguido pela professora maranhense inclui noções de cidadania, desenvolvidas por meio do governo estudantil. Crianças e jovens votam em representantes para cada função a ser desempenhada na escola: presidente, vice-presidente, secretário e tesoureiro. Há ainda os comitês de relações públicas, higiene e saúde, horta e jardinagem e recreação.

A prática tem dado resultado. No início do ano passado, alguns alunos, liderados por Romário Costa Pinto, de 13 anos, foram até a cidade para uma audiência com a secretária de educação, Arlene Pereira Barros. Eles solicitaram um barco para o transporte, pois era difícil chegar à escola em época de chuva. "Atendi ao pedido imediatamente. Achei fascinante a autonomia daquelas crianças", lembra Arlene.

Segundo Ana Tereza Bogêa Bittencourt, consultora pedagógica da rede municipal de Viana – que acompanha o Escola Ativa – os alunos do programa que vão para as escolas da



Escola valorizada: as crianças atravessam os campos alagados para ir à aula



Atenção redobrada: Jacione explica os diversos conteúdos e avalia diariamente

“Meu sonho é lecionar aqui para alunos até a 8ª série.

cidade têm média de aproveitamento muito superior à dos que lá estudam desde pequenos. "Essa diferença é resultado da prática investigativa, prioridade na proposta."

Tudo o que está à volta da turma pode virar tema de estudo. Em março, um filhote de cobra capturado no quintal da escola foi parar no recanto de Ciências, num vidro com álcool. Os alunos de todas as séries saíram à procura de informações sobre espécies peçonhentas e de como prevenir e remediar acidentes com esses animais. "Quando a criança aprende com elementos diretamente ligados à sua vida, o

aprendizado é mais interessante e faz sentido", afirma a professora Rosângela Tenório de Carvalho, do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco.

Há outros momentos como esse em que as diferentes séries se unem e trabalham em uma mesma atividade. Todos, do pré à 4ª, participaram de uma campanha de conscientização no povoado sobre a importância de conservar o rio Pindaré, que corta a região. "Quando os alunos adiantados ensinam os pequenos, eles se sentem estimulados a aprender ainda mais", diz Jacione. A professora percebeu que a heterogeneidade da turma, em vez de empecilho, é uma possibilidade positiva de aprendizagem.

Autonomia: grande recompensa

É possível dar boas aulas para turmas multisseriadas mesmo sem estar vinculado ao programa Escola Ativa. O primeiro passo é buscar capacitação. A rede de ensino deve oferecer cursos, assim como material didático. Procurar experiências que sirvam de inspiração e embasamento teórico para lidar com a heterogeneidade é também um bom caminho. De acordo com a professora Rosângela, nas obras de teóricos como Emilia Ferreiro, John Dewey, Celestin Freinet e Paulo Freire é possível encontrar subsídios para lidar com essa realidade.

O trabalho não é fácil, mas a estrutura e as condições ideais para atender bem estudantes de diferentes séries podem ser adaptadas. Colocar as crianças para trabalhar em grupos pequenos, de acordo com o nível, deixar materiais de pesquisa sempre à mão, em recantos de cada disciplina, e organizar um governo estudantil são estratégias facilmente reproduzíveis.

Outro aspecto fundamental é descobrir o que a garotada sabe sobre certo assunto e fazer disso o ponto de partida das aulas. "O professor de uma escola rural é a própria escola. Nenhum outro educador desfruta de tamanha autonomia como ele", lembra Rosângela. Jacione, agora tranquila e confiante, já descobriu isso. "Meu sonho é lecionar aqui para alunos até a 8ª série. Agora me sinto capaz de dar conta dessa tarefa."



Quer saber mais?

Escola Municipal Sinfrônio Pinheiro Costa, Secretaria de Educação, R. Coronel Campelo, s/n, 65215-000 Viana, MA, tel. (98) 351-1288.
Educação Rural no Terceiro Mundo, Jorge Werthein, 370 págs., Ed. Paz e Terra, tel. (11) 3337-8399, 37 reais

Agora acho que sou capaz de dar conta dessa tarefa”

Anexo B – Ficha de controle das habilidades do aluno

PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO DE LUIS
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE SÃO LUÍS - SEMED
UNIDADE ESCOLAR ANTÔNINHO BALDEZ – TURNO MATUTINO - CLASSE
MULTISSERIADA – ENSINO FUNDAMENTAL - 3º e 4º Ano – Zona Rural.

FICHA DE CONTROLE DAS HABILIDADES DO ALUNO – ANO: 2008 -
BIMESTRE: 3º

ALUNO	LINGUA PORTUGUESA						MATEMÁTICA					
	Ler com autonomia diferentes textos			Produz textos com autonomia utilizando os conhecimentos já construídos.			Resolve problemas envolvendo as operações fundamentais.			Lê e interpreta informações envolvendo situações problemas.		
Posição	AD	ED	D	AD	ED	D	AD	ED	D	AD	ED	D
3º ANO												
1.Emely			x			x			x			x
2.Bruno	x			x			x			x		
3.Elenice			x			x			x			x
4.Fernando		x			x			x			x	
5.José		x			x				x			x
6.Josiete			x			x			x			x
7.Kassandra			x			x			x			x
8.Leticia			x			x	x			x		
9.Pablo		x			x		x			x		
10.Valderez			x			x			x			x
4º ANO												
1.Carla			x			x			x			x
2.Eliene			x			x			x			x
3.Joyce			x			x			x			x
4.Luis		x			x				x		x	
5.Patricia			x			x			x			x
6.Renata		x			x		x			x		
7.Stefane			x			x			x			x

LEGENDA: AD – Ainda por Desenvolver
ED – Em Desenvolvimento
D - Desenvolvido