

DM

A Dinâmica de uma Classe Multisseriada Caracteriza Inovação Pedagógica?

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Suzana Benedita de Macedo

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - INOVAÇÃO PEDAGÓGICA



UNIVERSIDADE da MADEIRA

A Nossa Universidade

www.uma.pt

outubro | 2019

A Dinâmica de uma Classe Multisseriada Caracteriza Inovação Pedagógica?

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Suzana Benedita de Macedo

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - INOVAÇÃO PEDAGÓGICA

ORIENTAÇÃO

Jesus Maria Angélica Fernandes Sousa
Josenilton Nunes Vieira



UNIVERSIDADE da MADEIRA

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

SUZANA BENEDITA DE MACEDO

**A DINÂMICA DE UMA CLASSE MULTISSERIADA CARACTERIZA INOVAÇÃO
PEDAGÓGICA?**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

FUNCHAL- 2019

Suzana Benedita de Macedo

**A DINÂMICA DE UMA CLASSE MULTISSERIADA CARACTERIZA INOVAÇÃO
PEDAGÓGICA?**

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

Orientadores: Professora Doutora Jesus Maria Sousa

Professor Doutor Josenilton Nunes

FUNCHAL-2019

A Deus agradeço.
À minha família dedico.
Aos mestres ofereço.

AGRADECIMENTOS

Agraciada pela presença divina na minha vida sempre, durante todo o processo dessa pesquisa e por poder ter contado com as pessoas que foram primordiais para a realização da mesma agradeço:

A meu senhor e meu Deus, essência de tudo, por tudo que sou e serei e pela vida, saúde e disponibilidade de cada pessoa que contribuiu direta ou indiretamente para a conclusão e sucesso deste estudo.

Aos meus filhos: Patrício e Amon fruto do meu ser, por todo apoio, ajuda, colaboração, auxílio, carinho e amor dispensada para comigo durante essa trajetória de estudo.

Ao meu esposo João Batista, que dispensou seus sonhos em prol dos meus. Que suportou a minha ausência. Obrigada pela compreensão, aceitação e força!

À minha mãe Benedita, pelo encorajamento e orações.

Aos meus irmãos, especialmente o meu Edson Luís, *in memoriam* ela parceria, força, auxílio cumplicidade.

À professora Marlene Agustinha pela colaboração constante, parceria e afeto.

Aos alunos da escola Antônio Mendes de Sousa pelo carinho, colaboração, parceria e amizade.

Às funcionárias da escola, especialmente a Clea, por toda atenção, carinho e disponibilidade.

À equipe gestora da escola Antônio Mendes de Sousa pela disponibilidade, colaboração e confiança.

Aos pais dos alunos, pela disponibilidade, aceitação e parceria.

Aos Professores Doutores Carlos Fino e Jesus Maria Sousa, mentores da linha deste mestrado por tudo: carinho, atenção, ensinamento, orientação, parceria, aceitação, força e cuidado para com cada pesquisador. Obrigada professores! Obrigada por existirem!

Ao meu orientador Professor Doutor Josenilton Nunes Vieira pelos ensinamentos e orientação!

À minha ex-orientadora Professora Eva Natália Gouvêia pela ajuda, atenção, parceria, ensinamento, paciência, carisma e orientação valiosos e determinantes para este trabalho.

RESUMO

Este estudo investigou o processo pedagógico numa classe multisseriada da zona rural do município de Dormentes-PE, procurando compreender o processo pedagógico na dinâmica numa classe multisseriada e sua relação com a Inovação Pedagógica. Foi uma pesquisa qualitativa de abordagem etnográfica, que usou como técnicas de coleta de dados a observação participante, a entrevista não estruturada e a análise documental. Toda a investigação foi fundamentada nas concepções teóricas de: Fino, Sousa, Valente, Papert, Arroyo, Azevedo, Piaget, Freire, entre outros teóricos que refletem sobre a defasagem formativa da escola atual e as necessidades de se romper com os paradigmas educacionais antigos, imobilizantes e controladores, apresentando a Inovação Pedagógica como alternativa para essa ruptura e construção de nova concepção de educação escolar. Foi possível constatar durante esta pesquisa que a classe multisseriada como fruto da arrumação social, permitida pelo sistema de ensino por ser um mecanismo de baixo custo, é uma organização escolar que foge da padronização do sistema de ensino convencional, sendo um ambiente pedagógico recheado de múltiplos saberes e idades, que sobrevive na sociedade abandonada pelo poder público. É também um universo possibilitador e praticante numa dinâmica pedagógica mobilizante e interativa, instigadora do envolvimento entre seus sujeitos na busca pela satisfação de suas inquietudes, que desafia e oportuniza sempre aos aprendentes situações que os envolvem e levam a construir seus conhecimentos como aprendizagem escolar.

Palavras-chave: Classe Multisseriada, Dinâmica, Interação, Ruptura, Aprendizagem, Inovação Pedagógica.

RESUMEN

Este estudio investigó el proceso pedagógico de una clase multiseriada de la zona rural del Municipio de Dormentes-PE, Brasil. El objetivo fue entender el proceso pedagógico de una clase multiseriada y su relación con la Innovación Pedagógica. Fue un estudio de abordaje etnográfico, que usó como técnicas de recolección de datos: observación participativa, entrevista no estructurada y análisis de documentos. Todo el estudio está fundamentado en los conceptos teóricos de Fino, Sousa, Valente, Papert, Arroyo, Azevedo, Piaget, Freire, entre otros; teóricos que reflexionan sobre una formación desfasada de la escuela actual y las necesidades de romper con los paradigmas educativos antiguos rígidos y controladores; pasando a la Innovación Pedagógica como alternativa para esa ruptura y a la construcción de una nueva concepción escolar. Fue posible constatar durante este estudio que la clase multiseriada es fruto de un acuerdo social, permitido por el sistema escolar, por ser un mecanismo de bajo costo es una organización escolar que huye de la padronización del sistema escolar convencional, siendo un ambiente pedagógico rico en múltiples aprendizajes y edades, que sobrevive en la sociedad abandonada por el poder del estado. Es también un universo de posibilidades y practicante de una dinámica pedagógica movilizadora e interactiva; instigadora para que los participantes se inmersen en la búsqueda por la satisfacción de sus inquietudes para desafiar y dar oportunidades siempre a los estudiantes a situaciones que los comprometan y los lleven a construir su conocimiento como aprendizaje escolar.

Palabras-clave: Aula multiseriada, Dinámica, Interacción, Ruptura, Aprendizaje, Innovación Pedagógica.

RÉSUMÉ

Cette étude a examiné le processus d'apprentissage d'une classe multisériée d'une municipalité rurale de Dormentes-PE visant à comprendre le processus pédagogique dans la dynamique d'une classe multisériée et sa relation avec l'innovation pédagogique. C'était une recherche d'approche ethnographique, qui a utilisé comme instruments de récolte de données: Toute la recherche s'est fondée sur les concepts théoriques de: Fino, Sousa, Valente, Papert, Arroyo, Azevedo, Piaget, Freire, d'entre autres théoriciens qui réfléchissent sur l'inadaptation de l'école aux besoins actuels de rompre avec les anciens paradigmes éducatifs, immobilisateurs et contrôleurs, présentant l'Innovation Pédagogique comme une alternative à cette rupture et la construction d'une nouvelle conception de l'éducation scolaire. Il a été constaté au cours de cette recherche que la classe multisériée, en tant que résultat de l'organisation sociale permise par le système d'enseignement est une organisation scolaire qui escape de la normalisation du système d'enseignement formel, créant un environnement éducatif rempli de multiples connaissances et d'âges, qui survit dans la société abandonnée par le gouvernement. Il est également un univers facilitateur et praticien d'une dynamique pédagogique mobilisatrice et intégrative, instigatrice de la participation des sujets dans la recherche visant la satisfaction de leurs inquiétudes, offrant toujours aux apprenants des opportunités leurs connaissances et l'apprentissage scolaire.

Mots-clés: Classe multisériée, Dynamique, Interaction, Rupture, Apprentissage, Innovation Pédagogique

ABSTRACT

This study has studied the pedagogical process of a multi-grade class on the rural zone of the municipality of Dormentes-PE, aiming at understanding the pedagogical process in a dynamics of a multi-grade class and its relationship with the pedagogical innovation. It was a qualitative research of an ethnographic approach, which used as techniques of data collection: participant observation, non-structured interview and documental analysis. All research was grounded on Fino, Jesus, Valente, Papert, Arroyo, Azevedo, Piaget and Freire's theoretical conceptions and research theorists who reflect about the formative lag of the current school and the need of breaking the old educational paradigms that are immobilizers and controllers, presenting pedagogical innovation as an alternative to this breach and the construction of a new conception of school education. During this research it was possible to verify that the multi-grade class is as a result of social organization, allowed by the study system by being a low cost mechanism is school organization which runs away from the standardization of conventional teaching. However, it's a pedagogical ambience full of multi knowledge and ages, that survives on the society, forsaken by the public power. It's also a pedagogical universe enabling and practicing a pedagogical dynamics mobilizing and interactive, instigating the involvement between its individuals into search for satisfaction of their restlessness, that defies and gives the opportunity to the learners to face new situations that involve them and take them to build their knowledge as significant school learning.

Keywords: Multi-grade class, Dynamics, Interaction, Breach, Learning, Pedagogical Innovation.

LISTA DE QUADROS

Tabela 1 - Componente da Turma Multisseriada B	78
Tabela 2 - Matrícula turma Multisseriada-B.....	94

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Imagem da Vista aérea da cidade de Dormentes – PE	75
Figura 2 - Imagem da Escola Nossa Senhora do Carmo- Sede do Núcleo Pedagógico dos Morrinhos.....	77
Figura 3 - Imagem da Escola Antônio Mendes de Souza.....	78
Figura 4 - Localidade da Escola Antônio Mendes de Souza - comunidade local.	79
Figura 5 - Frente da Escola Antônio Mendes de Souza	86
Figura 6 - Imagem das repartições internas da sala de aula.....	90
Figura 7 - Imagem do Agrupamento de Alunos.....	93
Figura 8 - Imagem da Dinâmica Pedagógica da Turma Multisseriada “B”	96
Figura 9 - Imagem do exterior da sala no horário do intervalo	98
Figura 10 - Imagem das capas dos livros didáticos usados na classe multisseriada.	108

LISTA DE SIGLAS

CEB - Câmara de Educação Básica

CNE - Conselho Nacional de Educação

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

FUNDEF - -Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Pesquisa

INEP - O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB - Leis de Diretrizes e Bases da Educação

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

ONGs - Organizações não governamentais

PEA - Programa Escola Ativa,

SECAD - Secretaria de Articulação Nacional

TIC Tecnologias da Informação e Comunicação

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

ZPD - Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	1
2. A ESCOLA DE CLASSE MULTISSERIADA E SEU CONTEXTO HISTÓRICO NA EDUCAÇÃO.....	7
2.1 A escola e seu contexto sócio-cultural para a multisseriação.	10
2.2 A multisseriação e as reformas educacionais brasileiras.....	18
2.3 A educação escolar e a classe multisseriada na contemporaneidade.....	21
2.4 A classe multisseriada na Educação do Campo	26
2.5 A diferença e semelhança da dinâmica pedagógica entre as classes seriada e multisseriada.....	32
2.6 Os entraves da práxis pedagógica da classe multisseriada.....	36
3. OS CAMINHOS PARA A INOVAÇÃO PEDAGÓGICA.....	46
3.1 O rompimento dos paradigmas curriculares tradicionais na práxis pedagógica da classe multisséries.	0
3.2 Os paradigmas curriculares para a Inovação Pedagógica.....	56
3.3 As concepções de aprendizagem na visão do construtivismo e do construcionismo para a Inovação Pedagógica;	59
3.4 As TIC na escola como ferramenta de ruptura paradigmática	63
3.5 A multisseriação e suas implicações para a Inovação Pedagógica	68
4. METODOLOGIA	73
4.1 As abordagens da pesquisa.....	73
4.2 O locus da pesquisa.....	75
4.3 Técnicas e instrumentos para a coleta de dados	80
4.4 Os procedimentos metodológicos	83
4.5 Métodos da análise de dados	84

4.6	Caracterização da Escola	85
5.	ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS.....	89
5.1	Da observação participante.....	89
5.2	Entrevista Não-Estruturada	99
5.3	Análise de Documentos	107
6.	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	110
	REFERÊNCIAS.....	113
	APÊNDICES	127

1. INTRODUÇÃO

Gosto de ser gente porque, mesmo sabendo que as condições materiais, econômicas, sociais e políticas, culturais e ideológicas em que nos achamos geram quase sempre barreiras de difícil superação para o cumprimento de nossa tarefa histórica de mudar o mundo, sei também que os obstáculos não se eternizam. (FREIRE, 1996, p. 60)

Compreender as necessidades de transformações no seio da educação escolar nesta sociedade do conhecimento é o primeiro passo que o educador precisa dar para a escolha das ferramentas didáticas e pedagógicas promissoras desta mudança.

A identificação dos mecanismos que influenciam, determinam ou produzem as rupturas paradigmáticas é o fio condutor para a transformação escolar. Resta saber se esta transformação é uma Inovação Pedagógica ou apenas uma mudança de roupagem como reformas ou alterações isoladas. Fino (2008) define Inovação Pedagógica como uma transformação ideológica.

Refira-se ainda que a inovação envolve obrigatoriamente as práticas. Portanto, a inovação pedagógica não deve ser procurada nas reformas de ensino, ou nas alterações curriculares ou programáticas, ainda que ambas, reformas e alterações, possam facilitar, ou mesmo sugerir mudanças qualitativas nas práticas pedagógicas. (FINO, 2008, p, 02).

Vivemos num contexto de aceleração das inovações técnicas, científicas e informacionais. A cada minuto são construídos inúmeros e avançados produtos. Este contexto de aceleração de produção de conhecimento cobra da escola uma nova postura. A escola precisa encontrar o caminho que atenda a este perfil educativo. Como a escola pode encontrar este caminho atuando do mesmo jeito e com a mesma ideologia do século passado?

A ruptura paradigmática da educação escolar com a criação de novos paradigmas locais pode ser compreendida como Inovação Pedagógica. Nesta linha de definição da mudança paradigmática, Kuhn (1970) define-a como processo de depreciação da escola, enquanto locus da construção de conhecimento e a necessidade de imaginação de novas formas de organização educacional susceptíveis de reconciliar a escola com o desenvolvimento econômico e social.

O círculo vicioso da ignorância e do não entendimento pode condicionar o sujeito ao preconceito e à formulação de conceitos errados. Por acreditar que a Inovação Pedagógica estava direcionada à prática do professor e a pequenas mudanças metodológicas de uma escola, o direcionamento do tema desta pesquisa foi complicado. Só após profundas indagações, estudos, análises e explicações dos professores Carlos Fino e Jesus Maria Sousa se definiu o referido tema conforme a linha de pesquisa do curso.

Segundo Fino (2001), os sistemas educativos estão desorientados. Seus sintomas estão evidentes nos insucessos do aluno, nas inúmeras intervenções políticas e no fracasso da formação do sujeito. Papert (2008, p. 18) afirma que o sistema educacional no decorrer da História mudou, mas não a ponto de alterar substancialmente sua natureza.

A reformulação na educação escolar é algo urgente do ponto de vista do acompanhamento às transformações e evoluções sociais, tecnológicas, informacionais e científicas para a formação ideal do sujeito contemporâneo e do futuro. Estudar a escola multisseriada neste contexto é buscar o entendimento das realidades, de seu potencial projetando sua transformação na qualificação do processo de formação escolar.

Atualmente, já percebemos muitos cientistas da educação em busca da transformação educacional com e para o rompimento dos paradigmas convencionais. Nesta mobilização científica já se apresentaram teorias que apontam alguns caminhos possíveis para a resolução da crise da educação: a ruptura paradigmática, uma nova escola. Uma escola que se faça inovadora como espaço privilegiado de escolarização.

Sabemos que toda a organização escolar é pensada para atingir um fim. Ou seja, toda a estruturação ideológica que envolve a prática educativa da escola é determinada pelo currículo que não é neutro, é intencional e definidor das políticas pedagógicas de todo o sistema educativo.

Na organização escolar da multisseriação, a prática pedagógica consiste num processo de escolarização muito trabalhoso e pouco aceito pelo sistema de ensino desde sua criação. Neutralizar esta prática ainda não foi possível ou viável ao sistema de ensino. No entanto, na multisseriação o currículo escolar é o mesmo da seriação.

Para encontrar os indicativos que respondam á questão norteadora desta pesquisa, a ênfase do estudo foi dada á análise e à reflexão das dinâmicas interativas do ambiente escolar de uma classe multisseriada para compreender se as mesmas apontam ou não para a quebra e a superação de paradigmas educacionais vigentes, formulando outra concepção educacional coerente, superativa.

O tema desta pesquisa é fruto de muitas discussões e análises. Só após a compreensão do conceito Inovação Pedagógica produzida pela formação em curso é que definimos o tema final.

Visando entender o universo ideológico e pedagógico de uma turma multisseriada, esta pesquisa procura compreender a dinâmica pedagógica de uma classe multisseriada à luz da Inovação Pedagógica.

Após as sucessivas orientações para as reelaborações de questões de pesquisa foi possível compreender que na concepção da linha de pesquisa do Mestrado de Ciências da Educação na área da Inovação Pedagógica, o foco da pesquisa está no processo de aprendizagem, resultante da dinâmica interacional entre os sujeitos do processo e não do processo da prática de ensino. Assim sendo, a Inovação Pedagógica, aqui, é caracterizada como a mudança de posturas ideológicas e processuais na interação dos agentes da escola.

Segundo Papert (2008), a natureza da escola permanece promovendo o ensino instrucional. No entanto, o contexto social contemporâneo pede um sujeito conhecedor, crítico e reflexivo, com habilidades, conhecimentos e atitudes para agir na urgência das incertezas, segundo Morin (2003).

Mas, qual e como será a escola ideal para essa sociedade? Como deverá o professor proceder neste novo cenário mundial? Em que tipo de classe/turma o aluno aprende mais e efetivamente melhor? Como romper com o comodismo didático da prática de escolarização acompanhando os passos das transformações sociais tecnológicas? Que inovações são necessárias à escola para o rompimento do enquadramento ideológico?

Carlos Fino (2008) insiste:

Refira-se ainda que a inovação envolve obrigatoriamente as práticas. Portanto, a inovação pedagógica não deve ser procurada nas reformas de ensino, ou nas alterações curriculares ou programáticas, ainda que ambas,

reformas e alterações, possam facilitar, ou mesmo sugerir mudanças qualitativas nas práticas pedagógicas. (FINO, 2008, p, 02).

A organização escolar em turma multisseriada ainda provoca instabilidade no sistema educacional vigente por ser uma organização escolar resiliente, sobrevivente das muitas investidas e dos ataques sem sucesso por parte da elite educacional contemporânea, desejosa de extingui-la.

Esta resistência provoca alguns questionamentos. Que espaço escolar é esse em que se agrupam alunos de vários níveis e idades para a construção do conhecimento? Como os alunos e professores se relacionam neste espaço? Como se dá a interação entre sujeito/sujeito/ e sujeito/conhecimento? Como se aprende neste ambiente escolar?

Neste procedimento de busca e compreensão da Inovação Pedagógica no processo de aprendizagem numa classe multisseriada, esta pesquisa tem como questão norteadora, a seguinte: A prática pedagógica na classe multisseriada caracteriza Inovação Pedagógica?

Diante da necessidade de compreender se a dinâmica numa classe multisseriada constitui Inovação Pedagógica e, pela relação histórica da formação estudantil e profissional da pesquisadora que é fruto de classes multisseriadas e agente desta prática é que se justifica esta pesquisa.

Esta pesquisa tem como objetivo geral: investigar o processo pedagógico vivenciado na dinâmica de uma classe multisseriada e sua relação com a Inovação Pedagógica buscando também compreender como é vista pela escola, pela comunidade, pelo poder público local e por toda a sociedade. As informações colhidas na investigação terão o propósito de apresentar o cenário atual, tendo em vista futuras indicações para as intervenções necessárias e possíveis.

Buscando atingir o seu objetivo, este estudo fez uma reflexão geral acerca da classe multisseriada do Núcleo Pedagógico dos Morrinhos. A pesquisa teve como universo a turma B, da Escola Municipal Antônio Mendes de Sousa, localizada no Sítio Caminho Velha, no Distrito de Caatinga Grande, na Cidade de Dormentes, no Estado de Pernambuco, na Região Nordeste do Brasil.

Esta pesquisa é qualitativa, interpretativa, hermenêutica e fenomenológica, que usa a Etnografia como método de investigação.

Neste estudo, foram utilizados para a coleta de informações: a observação participante, a entrevista não estruturada e a análise documental. Estas técnicas foram determinantes para a leitura e a interpretação dos fenômenos durante todo o período da investigação, pois, a observação, a entrevista e a análise documental são primordiais para o desnudamento dos fatos e a compreensão dos fenômenos: sócio-históricos e culturais das relações humanas.

Para melhor fundamentar e compreender a essência desta pesquisa, esta dissertação está estruturada em 5 capítulos. Inicia com a Introdução que apresenta: tema, questão norteadora, problemática, justificativa, objetivos e metodologias da pesquisa, finalizando com a estrutura do trabalho. O segundo capítulo discorre sobre a escola, seu contexto sócio, econômico, cultural para a multisseriação e as reformas educacionais; a educação na escola de classe multisseriada na contemporaneidade; a classe multisseriada na educação do campo; a diferença e semelhança da dinâmica pedagógica entre as classes seriadas e multisseriadas finalizando com os entraves da práxis pedagógica da classe multisseriada. Este capítulo foi embebido das contribuições teóricas de: Alencar (2001, 2010), Anaya (2008), Arroyo (1992, 1999, 2002, 2003, 2004, 2006, 2007, 2010 e 2011) Azevedo (2010) Brandão (2002), Caldart (2004), Cardoso (2014), Ferri (1994), Freitag (1996), Hage (2014), Molina (2010), Ghiraldelli (2006), Nicácio (2015), Ribeiro (2015), Santos (2000), Santos e Moura (2010), entre outros.

O terceiro capítulo refere-se à Inovação Pedagógica, abordando o uso das TIC na escola, no processo de aprendizagem; a ruptura dos paradigmas educacionais; os pressupostos pedagógicos e as concepções de aprendizagens nas visões do construtivismo e do construcionismo. A construção deste capítulo se ancorará nos referenciais teóricos de: Carlos Fino (2000, 2001, 2007, 2008, 2011, 2014, 2016, 20017 e 2018), Jesus Maria Sousa (2000, 2001, 2007, 2004, 2006, 2007, 2014, 2015, 2016, 2017 e 2018), Seymour Papert (1988, 1997 e 2008), Jean Piaget (1975, 1977, 1978 e 1994), Edgar Morin (1991, 2000, 2001 e 2002), Thomas kuhn (1970) e Paulo Freire (1982, 1994, 1996, 2001, 2002, e 2005), entre outros.

O quarto capítulo desta dissertação fala sobre a sistematização do contexto, caracterizando o locus e o universo da pesquisa, os procedimentos metodológicos e as respectivas técnicas de coleta de dados e seus instrumentos, bem como as técnicas de análise utilizadas nesta investigação.

O quinto e último capítulo traz as fundamentações teóricas da descrição da análise, da interpretação, da reflexão e a sistematização das informações e dos dados colhidos no decorrer da pesquisa com seus respectivos resultados, seguidos das considerações finais, das referências dos estudos e dos apêndices.

2. A ESCOLA DE CLASSE MULTISSERIADA E SEU CONTEXTO HISTÓRICO NA EDUCAÇÃO

Toda a estrutura de nossa sociedade colonial teve sua base fora dos meios urbanos (...) os portugueses instauraram no Brasil (...) uma civilização de raízes rurais. (HOLANDA 1995)

O homem é um animal racional. Sua hominização fundamenta-se no processo de socialização e sociabilização. Segundo Freire (1996), é no processo de interação social que o sujeito se forma e se transforma, transformando todo o contexto sócio histórico e cultural. Para Sacristán (1988, p.69), [...] a prática da educação existiu antes que tivéssemos um conhecimento formalizado sobre a mesma e é anterior ao aparecimento de sistemas formais de educação escolar. Nesse contexto, Freitag (1994) afirma que:

O homem somente pode vir a ser homem através da educação. Ele não é outra coisa senão o produto de sua educação. E cabe mencionar que o homem só pode ser educado por homens, que por sua vez foram educados. Por isso a ausência de disciplina e instrução em certas pessoas faz delas maus educadores de seus educandos (FREITAG, 1994, p.22).

A Educação é a ferramenta social que transforma o indivíduo animal num sujeito cidadão. Segundo as Leis de Diretrizes e Bases da Educação- LDB (9.394/69) - no seu 1º artigo, define-se a educação como um conjunto de processo formativo que ocorre durante toda vida do sujeito. Essa mesma Lei, no seu 2º artigo, descreve que;

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1996, p. 02)

Neste viés, compreender a educação e seu poder na construção de uma sociedade é entender toda a força ideológica do pensamento que nutre e arquiteta

sua prática escolar. Isso implica também em compreender as complexidades das relações entre sujeito/sujeito e sujeito/objeto bem como a importância das instituições educativas em seu contexto.

Normalmente, para se compreender a força que a educação escolar exerce na formação de uma sociedade, é imprescindível que se entenda todo o contexto de construção da mesma e suas complexidades. Nesta ótica fez-se necessário revisitar parte da história da educação brasileira para se entender melhor o surgimento da escola de classe multisseriada no processo de escolarização no país.

Nos relatos históricos de Brandão (2007) percebe-se que antes da chegada dos portugueses ao Brasil, o território brasileiro já era habitado por pessoas nativas, que viviam em suas comunidades organizadas, com uma estrutura política administrativa definida no bem viver. A hierarquia administrativa seguia a cultura do bem comum, com divisões de tarefas, de papéis e de funções. Viviam em conjunto e em interação conforme as crenças e os valores. Essa organização visava o equilíbrio do ambiente natural e a resolução de problemas do cotidiano. Nessas comunidades a educação era baseada nos exemplos, ensinamentos e transmissão de valores entre os sujeitos. Os mais velhos ensinavam aos mais novos repassando os valores e conhecimentos culturais pelos exemplos e comportamentos práticos na convivência do dia a dia, como descreve Brandão.

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. (BRANDÃO 2007, p.19)

Com a chegada dos portugueses ao Brasil e com a ocupação do território, a educação da população indígena, “os verdadeiros brasileiros”, sofreu fortes abalos. As crenças, os valores, os comportamentos e suas manifestações não tiveram significados para os portugueses, pois, não consideraram o índio como sujeito social.

Toda a cultura indígena foi violentamente ignorada. Como uma raça inferior, selvagem e sem os direitos humanos e sociais garantidos, a população indígena teve que se integrar à cultura dos invasores com a imposição de um sistema civilizatório alheio aos seus interesses e valores. Isso não caracterizou uma aculturação forçada, mas uma imposição de uma cultura dita superior com a intenção de eliminar a outra.

Na crença de transformar o índio em sujeito civilizado, domesticado e dócil, os portugueses impuseram a cultura europeia como conhecimento legítimo, padrão, original e superior. Esta imposição provocou um desastre na vida do índio. Muitos perderam a vida. Foi um período de enfrentamento e de mistura de culturas que resultou na miscigenação do povo brasileiro com uma nova cultura.

De acordo Laplantine:

O peso da cultura não se manifesta apenas nas formas diversificadas de comportamentos e atividades facilmente localizáveis de uma sociedade para outra (como a alimentação, o hábitat, a maneira de se vestir, os jogos, etc.), mas também nas estruturas perceptivas, cognitivas e afetivas, constitutivas da própria personalidade. (LAPLANTINE, 1988, p.125).

Neste processo civilizatório da população indígena brasileira, a instrução enquanto ação educativa aplicada pelos padres Jesuítas foi eficaz. Como mostra a História, os primeiros educadores brasileiros foram os Padres Jesuítas. Foram eles que fundaram as escolas para catequizar e evangelizar os brasileiros, principalmente domesticar os índios conforme os princípios e valores da religião católica. O principal objetivo da atuação dos Jesuítas no Brasil, naquele momento, era de convencer o índio a aceitar a imposição ideológica da igreja e do poder dominantes.

Vale ressaltar que a educação promovida pelos Jesuítas no Brasil seguia os padrões da educação aplicada na Europa: uma Educação para redenção da sociedade, acrescida da função de evangelizar para humanização submissa ao catolicismo.

No decorrer da construção histórica do Brasil pode-se perceber que o país passou por diversas transformações socioeconômicas determinantes no processo de escolarização da população. Neste contexto, os Padres Jesuítas, enquanto primeiros educadores, contribuíram positivamente com o processo de educação escolar no território brasileiro. Os Jesuítas promoveram uma escolarização fundamentada nos princípios religiosos para a conversão do indivíduo, mas

convergente com o sistema social. Nesta concepção, escolarização era uma ferramenta de catequização dos sujeitos otimizando convertê-los espiritualmente a aceitar o cristianismo como religião oficial e a submissão social da exploração escravista.

2.1 A escola e seu contexto sócio-cultural para a multisseriação.

A história da educação brasileira, na perspectiva de políticas públicas para o meio rural, evidencia o quanto essa educação foi negligenciada pelo Estado. Uma retrospectiva histórica nos indica que, embora a sociedade brasileira até o início do século XX fosse predominantemente agrária, os textos constitucionais de 1825 a 1891 sequer mencionaram a educação rural, evidenciando o descaso dos dirigentes e das matrizes políticas e culturais centradas nas ideias educacionais europeias. Assim, a escola no meio rural surge tardia e descontinuamente. (BARROS e LIMA, 2013, p. 258).

A História mostra que, do período Colonial ao período da Primeira República, o país se manteve com as atividades econômicas do extrativismo e agroexportação. Com isto, esta sociedade não necessitava de mão de obra qualificada. Os trabalhadores eram instruídos na prática braçal sem perspectivas de mudanças de vida. O sistema social era escravocrata, autocrata e elitista. A escola não se fazia necessária para formar mão de obra qualificada. Nessa visão social, a educação escolar era desnecessária para a formação da sociedade de massa. Os dominados não sentiam a necessidade de escolarização por não terem acesso às informações, não tinham ideia do quanto os conhecimentos escolares poderiam transformar a vida de cada um.

Em seu artigo intitulado “História da Educação Escolar no Brasil: notas para reflexão”, Paulo Rennes Marçal Ribeiro, descreve a ideologia da educação brasileira no período colonial.

O período colonial brasileiro, baseado na grande propriedade e na mão-de-obra escrava, contribuiu para o florescimento de uma sociedade altamente patriarcal caracterizada pela autoridade sem limite dos donos de terras. O estilo medieval europeu da cultura transmitida pelos jesuítas correspondia às exigências necessárias para a sociedade que nascia do ponto de vista da minoria dominante. A organização social da colônia e o conteúdo cultural se relacionavam harmonicamente. Uma sociedade latifundiária,

escravocrata e aristocrática, sustentada por uma economia agrícola e rudimentar, não necessitava de pessoas letradas e nem de muitos para governar, mas sim de uma massa iletrada e submissa. Neste contexto, só mesmo uma educação humanística voltada para o espiritual poderia ser inserida, ou seja, uma cultura que acreditavam ser neutra. (RIBEIRO, 2003, p. 01).

A sociedade civil na época do Brasil colônia até ao Brasil Imperial se sustentava pela produção manufatureira latifundiária. Os dominantes mantinham a sociedade à margem do conhecimento. A escola não era vista pela população como instrumento de acesso ao conhecimento, não lhe sendo por isso oferecida. Enquanto isto, os dominantes mandavam seus filhos para estudarem na Europa.

Por um longo período da História Brasileira, a educação escolar foi controlada pela igreja católica. Neste controle, o acesso à escolarização objetivava a formação religiosa e a manutenção do poder por parte da igreja. Nos relatos de Paulo Ghiraldelli Jr, no livro “Filosofia e História da Educação Brasileira” (2009), ele nos mostra a confirmação do controle da educação institucionalizada pelos Jesuítas.

Os Jesuítas tiveram praticamente o monopólio do ensino regular escolar a partir de Nóbrega, e chegaram a fundar vários colégios visando à formação de religiosos. Obviamente, nem todos os filhos da elite da Colônia que frequentavam tais colégios queriam se tornar padres. Mas, em razão de serem os únicos colégios existentes, os grupos dirigentes ou emergentes da época não tinham outra opção senão submeter seus filhos à orientação jesuítica. [...] O que ocorreu na prática, portanto, foi que às famílias coube, em grande parte, o ensino das primeiras letras. No seio das famílias mais ricas, vigorou ou o regime de estudos sob o comando de preceptores, ou o ensino sob os auspícios de um parente mais letrado, de modo que os estabelecimentos jesuítas se especializaram menos na educação infantil do que na educação de jovens já basicamente instruídos. (GHIRALDELLI, 2009, p. 03).

Como já citado anteriormente, o sistema educativo dos Jesuítas no Brasil seguia os moldes de ensino dos europeus. (LOCKS, ALMEIDAS E PACHECO, p.3). Na atuação dos Jesuítas, durante dois séculos de prática educativa, a escola brasileira era elitista, impondo, além dos padrões europeus, a pregação à catequização e ao controle do poder português. Só após as mudanças políticas ocorridas com a expulsão dos Jesuítas, a educação escolar de Portugal e do Brasil mudou.

Esta mudança educacional visava a transformação e a modernização da educação escolar. A escola precisava atuar fora dos paradigmas da educação jesuítica, mas, como não havia ainda outra ideologia formada que contemplasse a uma nova ótica educativa almejada, deu lugar então à instituição das ¹reformas pombalinas que estabeleceram a educação escolar como instrução pública, introduzindo as “Aulas Régias” (LOCKS, ALMEIDAS E PACHECO, p.3). Neste cenário, ainda não apareciam agrupamentos de alunos como turma seriada. Só após a constituição da Assembleia Constituinte e Legislativa de 1824, a educação primária brasileira passou a ser obrigatória e gratuita a todos os cidadãos, dando início à organização do ensino escolar.

Com a proclamação da independência política do Brasil em 1822, instalou-se no ano seguinte a “Assembleia Constituinte e Legislativa” que pretendia equacionar o problema da organização nacional do ensino através de um projeto que procurava estimular o surgimento de um tratado completo de educação. Este projeto, entretanto, não chegou a ser aprovado. Com a dissolução da Assembleia Constituinte, D. Pedro I outorgou em 1824, a primeira Constituição do Império do Brasil, que se limitou a afirmar, no inciso 32, do último artigo (179), do último título (VIII), que a instrução primária era gratuita a todos os cidadãos (SAVIANE, 2002, p. 274).

Segundo Ghiraldelli (2009, p.06), a Constituição de 1824 tinha um tópico específico que discriminava a obrigação do Império de possuir escolas tanto do primário, quanto do ginásial como também universidades. O descompasso entre os planos propostos e atividades práticas impossibilitou o cumprimento deste tópico da Carta Magna. Um dos sintomas desse descompasso foi a implantação do método de ensino lancasteriano na escola primária.

O Imperador, reconhecendo a grande utilidade que resulta aos seus fiéis súditos do estabelecimento de Escolas públicas de primeiras letras pelo Método Lancasteriano, que achando-se geralmente admitidas em todas as nações civilizadas, tem a experiência mostrado serem muito próprias para imprimir na mocidade os primeiros conhecimentos (BRASIL. Aviso n. 182 do Ministério do Império de 1825).

¹ Reformas educativas promovidas pelo Primeiro Ministro de D. João, o Marquês de Pombal (1699-1782), iniciada em 1759, em Portugal e no Brasil visando à inserção de Portugal e sua Colônia ao mundo moderno.

Ainda conforme Ghiraldelli (2009), o método lancasteriano de ensino consistia em agrupar alunos com níveis de desenvolvimentos diferentes num mesmo espaço pedagógico. O professor fazia o agrupamento para que os alunos mais evoluídos e escolhidos pelo professor ensinassem aos menos evoluídos. A metodologia deste método era baseada na prática dos Jesuitas, no treino para codificar e decodificar.

[...] Por tal método, o ensino acontecia mediante ajuda mútua entre alunos mais adiantados e os menos adiantados. Os alunos menos adiantados ficavam sob comando de alunos-monitores: estes, por sua vez, eram chefiados por um inspetor de alunos (não necessariamente alguém com qualquer experiência em magistério) que se mantinha em contato com o professor. Tal situação revela, então, a ineficiência de professores e, é certo, de escola e de uma organização mínima para a educação nacional. (GHIRALDELLI. 2009, p.06).

A prática de ensino ² Lancasteriano no território brasileiro teve efeito e durabilidade diferentes do principal objeto do método. Nos centros urbanos as críticas ao método surtiram efeitos. O método foi substituído pela incorporação do método tradicional da escola dos Jesuítas. No entanto, nas regiões rurais, onde o acesso à escola quase não existia, este método foi muito utilizado como única forma de garantia da escolarização para as crianças no meio rural.

Por muito tempo, no território rural brasileiro, não existia escola. O ensino para os filhos dos ruralistas ficava a cargo da própria família, que, para ter o acesso às instruções das chamadas “primeiras letras”, ou seja, à alfabetização, providenciavam professores ou inspetores de ensino para seus filhos. Neste processo de escolarização, o método lancasteriano se fazia presente devido à pouca disponibilidade de professor, como, também, à falta de recursos financeiros e didáticos na época, já que eram as famílias quem custeavam os gastos com os materiais e professores. Este cenário perpetuou-se na educação dos ruralistas por longo período. Só começou a mudar muito lentamente, durante a segunda república brasileira, a partir dos anos 30 do século passado.

Conforme a história da educação brasileira, os anos trinta foram marcados por grandes conflitos ideológicos, por intensas transformações resultantes da crise

² Modelo de ensino mútuo ou monitorial aplicado pela primeira vez na Índia pelo pastor protestante Andrew Bell (1753-1832). Em 1798, Joseph Lancaster (1753-1832), por falta de recurso, o recriou na Inglaterra que obteve resultado positivo. (GHIRALDELLI JR., P. p, 06).

econômica, da queda do sistema de produção manufatureira, do surgimento de novos grupos políticos e da revolução industrial. Foi também um período de conquista educacional mesmo que não tão ampla, mas, que teve grande importância para a população brasileira, pois, conforme a redação do artigo 150 da Constituição de 34, o ensino primário passou a ser direito de todos e dever do Estado. Isso foi uma conquista significativa para a sociedade. No entanto, o Estado não desempenhou as determinações da lei na íntegra devido a um amontoado de fatores que o impossibilitava tais como: a falta de profissional preparado, a ausência dos recursos técnicos, financeiros e pedagógicos, a longa distância dos centros urbanos, entre outros.

Com os impactos sociais das efervescências ideológicas, da crise da economia e das instabilidades do setor agrário brasileiro, surgiu um novo sistema de produtividade no país: o setor da indústria e do comércio que cobrou um novo tipo de mão de obra, mão de obra qualificada e especializada. Neste contexto de transformação social, os centros urbanos se firmaram como habitat promissor da felicidade: um ambiente onde tudo passou a ser mais acessível. Isto provocou a aceleração da migração da população rural para os centros urbanos, dando origem a uma nova classe social, a burguesia emergente.

A classe até então hegemônica dos latifundiários cafeicultores é forçada a dividir o poder com a nova classe burguesa emergente. Em consequência dessa nova situação, há uma reorganização dos aparelhos repressivos do Estado, com auxílio de certos grupos militares (tenentes) e apoiado pela classe burguesa, Vargas assume o poder em 1930, implantando, em 1937, o Estado Novo, com traços ditatoriais. Isso significa que a sociedade política invade áreas da sociedade civil, subordinando-as ao seu controle o que ocorre com as instituições de ensino. [...] (FREITAG, 1986, p.51).

As transformações provocadas pela chegada da indústria no Brasil produziram fortes impactos na atuação da educação escolar. Neste ínterim foi criada a escola para formar o trabalhador da sociedade industrializada. Uma escola para formar mão de obra fabril moldada no sistema de produção industrial, ou seja, uma escola que preparasse bem o sujeito para trabalhar e produzir conforme o mercado capitalista. Era assim necessária uma escolarização que visasse atender às necessidades do sistema econômico e não dos sujeitos do sistema.

Ghiraldelli Jr. (2006) aborda a insatisfação de intelectuais brasileiros da época, que, por discordarem da política de centralização do poder e do saber, se uniram e elaboraram uma carta documento denominado de Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova nos anos trinta. Nele, descreviam as propostas de modelos alternativos com sugestões de inovações: didática, ideológica e financeira necessárias para o rompimento dos paradigmas educacionais da educação escolástica. O objetivo do central do Manifesto era transformar a política educacional do Brasil visando a transformação da sociedade pela ação educativa da escola.

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 de 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 (GHIRALDELLI, Jr. 2006, p. 226).

Ainda segundo Ghiraldelli (2009), a luta dos brasileiros pelo acesso à escolarização foi marcado em momentos distintos. No início, a luta era centrada na conquista do acesso à escola. Lutava-se para ter escola, “a escola para todos”. O foco principal das lutas era para que o Estado abrisse escola para atender a todos em todos os lugares, principalmente que englobasse a educação infantil e a população da zona rural até então excluídas do sistema de ensino. Após a conquista do espaço físico escolar, a luta passou a ser pela a qualidade da educação escolar.

Inicialmente, as reivindicações surtiram certo efeito. O Estado fez a distribuição física da escola. Foram construídos muitos prédios nos centros urbanos para agrupar os alunos e atender parte da demanda. No entanto, com a má formação dos profissionais, sem recursos didáticos adequados, com a deficiência na estrutura física e pedagógica, a promessa da escola para todos não se legitimou. A distribuição de prédios escolares não alcançou a zona rural. O que era para ser para todos, permanecia para poucos. Ou seja, o sistema de ensino não contemplava a educação infantil e nem a população da zona rural. O acesso à escola se restringia à idade e à região. Isto provocou mais insatisfações no grupo de intelectuais, suscitando novas manifestações dos pioneiros da Escola Nova.

Para Ribeiro (1993, p. 19), os pioneiros da Escola Nova defendiam o ensino leigo, universal, gratuito e obrigatório. Visto que, até o Manifesto, o acesso ao ensino

não estava garantido a todos, especialmente nem à população infantil nem aos moradores do campo. Ainda para o autor, a ideologia aplicada na prática da Escola Nova foi trazida da filosofia educacional do americano John Dewey, uma filosofia elaborada para a escola norte-americana num contexto totalmente adverso da realidade brasileira. Na prática, a concepção pedagógica da Escola Nova não levava em consideração os aspectos sociais e culturais dos atores envolvidos na escola: população, aluno, professor, família, o que constituiu aspecto negativo para a implantação da Escola Nova no Brasil.

A influência dos escolanovistas foi marcante, e a ação de educadores como Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira, trouxe para a realidade educacional brasileira, ideias e técnicas pedagógicas dos Estados Unidos da América, representadas pela filosofia educacional de John Dewey. Um aspecto negativo do pensamento dos pioneiros é que a realidade brasileira era totalmente adversa da realidade americana ou europeia (RIBEIRO 1993.p, 22)

Como o universo industrial se fixava no perímetro urbano, a zona rural perdia o poder econômico e toda sua relevância social. Com isso, a população rural passou a ser vista como segunda classe, ou melhor, uma população que não tinha grande necessidade de formação por se manter na produção rudimentar ou manufatureira. Por isto, o acesso à educação escolar se destinava à parte da população urbana, provocando o aceleração do êxodo rural e conseqüentemente o encharco populacional dos centros urbanos.

A população do campo, desprovida de assistência do Estado, lutava no seu espaço para sobreviver e manter-se ativa no sistema social. Neste intuito, para escolarizar seus filhos, os pais mobilizavam a vizinhança e arquitetavam a escola para o ensino das primeiras letras: ler, escrever e contar. Com poucos recursos financeiros e pedagógicos, o método usado neste processo de ensino se assemelhava ao Método Lancastriano implantado com a promulgação da Lei Geral do período Imperial no Brasil.

Para atender à legislação conquistada nas manifestações em prol da garantia de todos à escolarização, os Estados em parceria com os Municípios abriram escolas em vilas e em povoados. Desta maneira, a escola chegou à zona rural. No entanto, ela chegou com o método e toda a estrutura pedagógica pensada

para a escola urbana, ou seja, a seriação. Mesmo com a presença física, a escola na zona rural não atendia às reais necessidades da população devido a diversos fatores.

Entre os aspectos que negligenciavam a educação escolar para a população rural estavam: a longa distância dos centros urbanos, a falta de tecnologia, de comunicação, de água, de energia elétrica. Este isolamento social da zona rural era o principal empecilho da garantia da escolarização a seus moradores. Pois, com a impossibilidade do acesso aos centros urbanos, o professor que vivia na cidade dificilmente se submeteria a viver na zona rural, apenas como profissional.

Outra consequência negativa causada pela longa distância entre a escola e a residência do aluno era o cansaço físico do aluno. Para chegar à escola as crianças andavam quase o dia todo e sem qualquer tipo de assistência social. Tudo isso provocava grande número de desistência e de fracasso na aprendizagem. Para amenizar o sofrimento das crianças e garantir mais acesso à escola, foi aceita uma nova forma de organização escolar, em que a turma, que antes se organizava por série, em sala ou núcleo distinto, podia se organizar, numa mesma sala, com alunos de saberes e idades distintos. Foi neste contexto que nasceu a classe multisseriada no sistema de ensino brasileiro.

Como estamos a ver, a classe multisseriada no Brasil não surgiu como uma metodologia de ensino, mas, como uma adaptação às condições sociais, econômicas e culturais. Segundo Santos e Moura (2010), as classes multisseriadas surgiram no Brasil desde o período em que o ensino das primeiras letras era oportunizado por professores ambulantes, com ou sem vínculos com o Estado, que atendiam de fazenda em fazenda, de vila em vila, em pequenos grupos ou reuniões. Estes professores eram pessoas julgadas pela comunidade como capazes de promover a formação de crianças. Para Pantel (2011, p. 24), a dinâmica do ensino multisseriado nasceu deste processo, acompanhando naturalmente as transformações sociais operadas ao longo do tempo.

Como já mencionado anteriormente, a multisseriação como prática de ensino no Brasil não foi criada de raiz. Ela nasceu da necessidade social e da adaptação do sistema de ensino existente. Uma arrumação de ambiente para aglomerar um quantitativo de alunos de várias séries num mesmo espaço físico e com o mesmo professor. Uma adaptação que se tornou uma dinâmica pedagógica diferenciada, implantada nas escolas da zona rural, que vem sendo aplicada no

Brasil desde o tempo da promulgação da Lei Geral no Período Imperial, com a adoção do método lancasteriano, perpassando pelas Repúblicas, Ditadura Militar e se mantendo atualmente em algumas regiões do nosso país.

Mas também é verdade que a separação por série didática no sistema de ensino brasileiro só foi instituída após 1906, segundo Faria Filho (2001). Até então não se podia classificar as práticas pedagógicas existentes como seriada ou multisseriada. O que aconteceu foi uma aproximação da prática multisseriada pelo ensino do método lancasteriano como já foi referido.

Vale lembrar ainda que, em nenhum momento da história da educação brasileira a população rural teve atenção educacional devida, ou melhor, merecida e necessária. Sempre foi relegada ao descaso político, massacrada pela ideologia elitista e urbana do sistema capitalista. A multisseriação é como que um sobrevivente neste sistema.

2.2 A multisseriação e as reformas educacionais brasileiras

Durante muito tempo as mudanças educacionais foram ocorrendo, mesmo que muito lentamente, visando atender a sociedade urbana. Mas, foi devido aos altos índices de migração, durante os anos 40 e 50, que o Estado sentiu as consequências da desestruturação social causada pela ausência de políticas públicas eficientes para manter a população da zona rural em seu território. Com a elevação crescente do êxodo rural e o alto índice de analfabetismo no Brasil, surgiram os movimentos ruralistas objetivando a fixação dos camponeses no campo. Com isso, surgem os programas escolarização voltados para a população rural.

Segundo Ramal (2011), esse movimento se intensifica após os anos 50, com o Ruralismo Pedagógico defendido por Sud Mennucci, Carneiro Leão, Manoel Bergstrom e Lourenço Filho, que idealizavam uma escola rural para resgatar a identidade agrária do país e manter os camponeses no campo, com instrução necessária para o bom desenvolvimento de suas atividades campesinas. Para isso, defendiam a criação de uma escola rural, ou escola fazenda.

O termo ruralismo pedagógico foi cunhado para definir uma proposta de educação do trabalhador rural que tinha como fundamento básico a idéia de fixação do homem no campo por meio da pedagogia (...). Para essa fixação, os pedagogos ruralistas entendiam como sendo fundamental que se produzisse um currículo escolar que estivesse voltado para dar respostas às necessidades do homem do meio rural, visando atendê-lo naquilo que era parte integrante do seu dia-a-dia: o currículo escolar deveria estar voltado para o fornecimento de conhecimentos que pudessem ser utilizados na agricultura, na pecuária e em outras possíveis necessidades de seu cotidiano. (BEZERRA NETO, 2003, p. 11e 15):

Vale enfatizar que mesmo com as Campanhas Nacionais de Educação voltadas para a formação técnica da população do campo nos anos 50, o êxodo rural brasileiro permaneceu crescente até os anos 60. Com a promulgação da Lei de Diretrizes de Bases da Educação, LDB de nº 4024/61, de 1961, as reformas educacionais não enfatizavam atendimento à população ruralista.

Para Leineker e Abreu (2012, p. 06), as reformas da época não representaram avanços significativos para a educação, contudo os anos 60 foram um marco na História dos movimentos sociais articulados à educação.

Nos anos 70, a educação brasileira foi marcada por imposições militares e restrições nos movimentos sociais. Nesta era, a educação teve mudanças na legislação que posicionaram transformações impactantes na sociedade. Em 1971, foi promulgada a Lei de número 5.692/71, como reforma da LDB de nº 4024/61. Esta nova Lei teve um impacto educacional significativo. Entre algumas mudanças da época, destacam-se como relevantes as seguintes: a eliminação do exame de admissão para o egresso ao ginásio; a ampliação do tempo de obrigatoriedade escolar de 4 para 8 anos; a unificação o primário e do ginásio em Primeiro Grau e do Colegial em Segundo Grau.

Segundo Rocha (2016), foi após os anos 70 que se instituiu a obrigatoriedade da separação por série dos alunos nas turmas. Para Strieder (2009), na década de 80, a classe multisseriada já existia como espaço de escolarização.

A década de 90 foi uma era de grandes mudanças no mundo. No contexto educacional do Brasil, marcou a redemocratização do ensino. Nesta época, as políticas educacionais galgaram intensas transformações. O marco destas transformações no País foi a Conferência Mundial de Educação sobre a educação para todos, que apresentava as diretrizes para a garantia do direito a educação para a cidadania.

Neste processo de transformação da educação brasileira, no ano de 1996 foi aprovada a nova Lei de Diretrizes e Base, LDB de número 9.394 de 1996. Esta Lei sintetizou algumas conquistas das lutas dos movimentos populares latentes desde a Ditadura Militar. No que se refere à educação rural, esta nova Lei apresenta no artigo 28, as especificidades em que a educação rural deve ser atendida, mas não traz uma ampla definição ou maiores garantias especificamente da/para a escola da/na zona rural.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

Art. 28º. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão 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.

Segundo o Projeto Base do Programa Escola Ativa do MEC - Ministério da Educação (2010), ainda nos anos 90, um grupo de estudiosos brasileiros foi convidado para participar na Colômbia de um curso sobre as estratégias da Escola Nova/Escola Ativa, desenvolvidas naquele país, nas décadas anteriores, para atender às necessidades da escola multisseriada. Custeado pelo Banco Mundial, em 1997, o MEC implantou o Programa Escola Ativa, PEA no Brasil, com o propósito de auxiliar os professores para mudar os resultados da classe multisseriada.

Ainda na década de 90, o Brasil, movido pelos ideais do sistema econômico neoliberal do Estado Mini e Maxi: mínimo de gasto e máximo de produção, como já citado, o sistema de ensino brasileiro aderiu à política de nucleação das escolas, que teve início nos Estados Unidos, no início do século XIX, empunhada pela concepção da escola nova de John Dewey que depois foi se espalhando por outros países, chegando a ser aderida no Brasil após os anos 70. Mas só depois da nova Lei de Diretrizes e Bases, é que o sistema de ensino brasileiro implantou essa política nas escolas públicas, prometendo oportunizar a igualdade na qualidade educacional. Mesmo com toda a mobilização em prol da nucleação das escolas isoladas, o sistema de ensino brasileiro ainda não conseguiu extinguir a prática de escolarização

em turmas multisseriadas. Assim, a multisseriação resiste e persiste como prática pedagógica em escolas da zona rural.

2.3 A educação escolar e a classe multisseriada na contemporaneidade

Durante toda a história da educação brasileira, a garantia da escolarização é sinônimo de grandes lutas e poucas conquistas. A primeira garantia da escolarização aos brasileiros faz parte da narrativa da Legislação do País desde 1824. Na primeira Constituição do Brasil já se garantia o acesso à escolarização gratuita a grande parcela do povo brasileiro. Mas, foi na Constituição de 1988, que o direito ao acesso à educação é reforçado com maior clareza e abrangência. O artigo 205 diz que: A educação, direito de todos e dever do Estado e da família. [...] Já o artigo 206 descreve que: O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...]; a gratuidade do ensino público nos estabelecimentos oficiais No entanto, os maiores detalhes da garantia do acesso à educação escolar estão no artigo 208 desta lei que narra:

O dever do Estado para com a educação será efetivado mediante a garantia de:

- I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;
- II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;
- III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;
- IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade;
- V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;
- VI - oferta de ensino noturno regular, adequada às condições do educando;
- VII - atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. (BRASIL, 2011, p. 70).

No processo de escolarização, a estruturação do ambiente, a organização das classes/salas de aula e toda a ambiência escolar têm relação intrínseca com o processo histórico, social, econômico e cultural de cada comunidade, região ou país.

Neste contexto, a História da multisseriação no Brasil mostra que a mesma surgiu como política paliativa para atender à população historicamente excluída da escola.

O fenômeno das classes multisseriadas ou unidocentes, caracterizadas pela junção de alunos de diferentes níveis de aprendizagem (normalmente agrupadas em “séries”) em uma mesma classe, geralmente submetida à responsabilidade de um único professor, tem sido uma realidade muito comum dos espaços rurais brasileiros, notadamente nas regiões Norte e Nordeste. (SANTOS e MOURA, 2010, p.3).

A prática de agrupamento ou junção de alunos de diferentes níveis de escolarização, de aprendizagem e de idades cronológicas num mesmo espaço, numa classe, não é apenas uma prática social exclusiva do Sistema de Ensino Brasileiro. Segundo Cláudia da Mota Darós Parente (2014), essa prática também é vista em outros países com as características semelhantes às existentes no Brasil. O que difere são as condições sociais, econômicas e cultura de cada região. Visto que a prática escolar tem a mesma função: escolarizar ao mesmo tempo, todas as crianças com os níveis de aprendizagem e idades diferentes na mesma sala de aula. A classe/turma de alunos composta por esta junção é chamada de classe multisseriada aqui no Brasil.

Nos relatos de Souza e Sousa (2015), as dificuldades, e desafios das classes multisséries em diferentes países são semelhantes.

O multisseriamento também é adotado como modalidade de ensino em países como Canadá e França. O documentário francês “Ser e Ter” (2002), dirigido por Nicolas Philibert, explicita o cotidiano do trabalho docente no contexto de uma escola multisseriada em uma comunidade francesa. As condições de trabalho docente nos chamam a atenção pela diversidade de meios utilizados pelo professor para atender a demanda de crianças com idades e anos escolares diversos. Além dos materiais utilizados, das atividades didático-pedagógicas, ganha relevo a dedicação do professor e os ambientes de aprendizagem que a turma dispõe no âmbito dessa escola multisseriada. Com base nesse filme, emerge a seguinte indagação: será que a multissérie é mesmo o problema da escolarização no meio rural? Ou as condições nas quais estão inseridas vêm provocando os resultados negativos? (SOUZA e SOUSA, 2015, p 384).

No processo de escolarização, tanto a zona rural quanto as periferias das cidades brasileiras foram e são caracterizadas pelo sistema de ensino como áreas

de difíceis acessos e de pouca produtividade. Se para o sistema educativo capitalista, o produto final da prática escolar é o preparo para o mercado de trabalho, a população destas áreas longínquas e “improdutivas” não teria tanta necessidade da escolarização com qualidade, já que se mantém nos subempregos e nas práticas agropecuárias. Conformados, os indivíduos não se percebem como portadores de potencial. O sistema social os exclui e, sem conhecimentos, ficam fadados ao fracasso.

No âmbito social, a invisibilidade das necessidades educativas da população ruralista perpetuou-se por um longo período na História do Brasil, pois, a educação escolar do povo ruralista não era contabilizada no panorama qualitativo da educação brasileira. Só após o englobamento dos seus resultados na quantificação dos rendimentos escolares do País, a educação para a população rural passa a ser notada. No entanto, a compreensão das reais necessidades e das múltiplas diferenças existentes no universo rural passou a ter maior visibilidade, sendo estas enfatizadas nos embates ideológicos em defesa da qualidade da educação escolar para esta população.

Segundo Santos e Moura (2010), a única política educacional voltada para o público rural, especialmente os estudantes das classes multisseriadas no Brasil, que se tenha evidenciado com ênfase às necessidades da turma, foi e permanece sendo o Programa Escola Ativa - PEA.

Basta dizer que a única política pública implementada pelo Estado brasileiro para as classes multisseriadas, em nível nacional, é o Projeto Escola Ativa, desenvolvido a partir do ano de 1997, mas que se configura como uma ação isolada e se alicerça numa concepção política e pedagógica que não tem resistido às inúmeras críticas que lhe tem sido direcionadas. (SANTOS & MOURA, 2010, p. 37).

O que é o Programa Escola Ativa?

O Programa Escola Ativa (PEA) foi implementado no Brasil a partir de 1997, no marco de um convênio com o Banco Mundial (BM), com o objetivo de melhorar o rendimento dos alunos de classes multisseriadas rurais. Para tanto focalizava dois vértices: a formação de professores e a melhoria da infraestrutura das escolas. Foi elaborado a partir das experiências do Programa Escuela Nueva (PEN), desenvolvida na Colômbia na década de

80 do século anterior. Ao longo dos anos 1990, o PEN constituía-se como um modelo para a educação no meio rural (GONÇALVES, 2009, p. 38).

O PEA, segundo seus idealizadores, apresentou sugestões didáticas metodológicas coerentes com as reais necessidades da classe multissérie, tendo para isso sido elaborado um Projeto Base com os referenciais a serem seguidos, ou melhor dito, um guia, que enfatiza:

No que se refere à metodologia do Programa Escola Ativa, busca-se uma articulação entre teoria/prática na construção de conhecimentos. A opção do Programa é por uma metodologia problematizadora, capaz de definir o educador como condutor do estudo da realidade, por meio do percurso das seguintes etapas: I) Levantamento de problemas da realidade; II) Problematização, em sala de aula, das questões identificados na realidade, a partir de fundamentos filosóficos, antropológicos, sociais, políticos, psicológicos, culturais e econômicos e articulação com os dos conteúdos; III) Teorização (pesquisa, estudos e estabelecimento de relação com o conhecimento científico; IV) Definição de alternativas de solução em relação à problemática identificada; V) Proposição de ações de intervenção na comunidade; (BRASIL/MEC, 2010, p19-20)

Para Bof (2006, p.107), o PEA incluiu estratégias inovadoras e recursos pedagógicos visando à melhoria da qualidade e eficiência da educação em escolas multisseriadas, principalmente situadas em áreas rurais. No entanto, o PAE conserva a padronização da seriação.

Ainda Bof (2006, p.111),

A Escola Ativa é uma estratégia metodológica voltada para classes multisseriadas, fundamentada nas seguintes concepções:

- aprendizagem ativa, centrada no aluno e em sua realidade social;
- professor como facilitador e estimulador;
- aprendizagem cooperativa;
- gestão participativa da escola;
- avaliação contínua e no processo; e
- promoção flexível.

Janata e Anhaia (2015) enfatizam que o PEA é fruto intencional do sistema capitalista, nascido nas políticas neoliberais, com o financiamento de instituições internacionais, isto é, subsidiado pelo Banco Mundial. Caracteriza-se como uma política assistencialista. Não objetivava transformar a realidade social, mas apenas

adormecer a efervescência das desigualdades sociais. Este programa delineava uma prática de escolarização que envolvesse os sujeitos em seu universo social.

Revisitando a história da implantação deste programa no Brasil, segundo documentos do MEC, o PAE foi implantado em 1997, como parte do Projeto Nordeste (PN), trazendo ações prioritárias para resolver o problema do baixo rendimento nas escolas de classes multisseriadas do nordeste. Em 1999, o programa recebeu mais recursos do Banco Mundial se transformando no Programa Fundo de Desenvolvimento da Escola, (FUNDESCOLA). Este novo programa tinha objetivos mais amplos que envolvia as parcerias com os estados e municípios para garantir a melhoria da educação escolar principalmente nas regiões norte, nordeste e centro-oeste do Brasil.

Segundo o documento do MEC, o PEA objetivava:

[...] apoiar os sistemas estaduais e municipais de ensino na melhoria da educação nas escolas do campo com classes multisseriadas, fornecendo diversos recursos pedagógicos e de gestão;
Fortalecer o desenvolvimento de propostas pedagógicas e metodologias adequadas a classes multisseriadas;
Realizar formação continuada para os educadores envolvidos no programa em propostas pedagógicas e princípios políticos pedagógicos voltados às especificidades do campo; Fornecer e publicar materiais pedagógicos que sejam apropriados para o desenvolvimento da proposta pedagógica. (BRASIL, 2009, p.3).

Ainda segundo o documento do MEC, a ótica pedagógica do PEA no Brasil, galgou alguns sucessos conformes suas metas. Além de oportunizar a chegada de recursos tanto financeiros quanto didáticos e pedagógicos, este projeto deixou um legado de orientações contributivas para a reorganização das estruturas tanto de ensino quanto de formação do professor, como melhorias significantes nas práticas pedagógicas das classes multisseriadas. Foi relevante, mas não o suficiente para atender a todas as demandas da escola de multisseriação. Por outro lado, é visível que, nas entrelinhas desse programa, a educação escolar validava a ideologia do sistema sócio-econômico, mantendo a população alienadamente, conformada com as condições limitantes oferecidas diante das mazelas e pobreza sociais.

Com o fim do FUNDESCOLA, o PEA foi absorvido pelo Sistema de Ensino, transformado em política educacional e relocado para a educação do campo, como se pode ver a seguir:

Em 2008, com o término do Fundescola, o PEA é transferido para a recém-criada Coordenação Geral de Educação do Campo (CGEC), localizada na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). Nesse espaço o PEA encontra-se diante da necessidade de rever sua trajetória como pacote educacional, pois a CGEC expressava uma proposta de política pública construída pelo envolvimento concreto de diferentes sujeitos, situa dos em diferentes lugares da dinâmica social. A CGEC foi criada a partir da luta de movimentos sociais, universidades, organizações não governamentais e religiosas no contexto da Articulação Por Uma Educação do Campo. A Articulação estava enraizada em uma proposta político- -pedagógica construída por meio de diálogo com os sujeitos envolvidos na luta pelos direitos fundamentais de ampliação do acesso, da permanência e do direito à escola pública de qualidade no campo (GONÇALVES; ANTUNES-ROCHA; RIBEIRO, 2010, p. 51).

Lamentavelmente pode-se afirmar que a multisseriação no Brasil, ainda precisa ser aceita, assistida e respeitada pelo sistema de ensino como um ambiente de escolarização decente, merecedor das mesmas garantias de financiamento, de estrutura física adequada e de respeito à concepção cultural. Ou seja, a multisseriação precisa ser institucionalizada como modalidade de ensino legítima em todos os seus aspectos de atuação.

Para Barros et al:

As escolas multisseriadas precisam sair do anonimato e serem inseridas nas agendas dos órgãos públicos sem prerrogativas. Essas escolas devem ser analisadas no contexto socioeconômico-político-cultural-ambiental e educacional do campo na sociedade brasileira contemporânea, uma vez que deve inserir as peculiaridades relativas à dinâmica das escolas multisseriadas nos desafios mais abrangentes que envolvem a realidade do campo na sociedade brasileira contemporânea. (BARROS et al, 2010, p.30).

A problemática da classe multisseriada é consequência da parcialidade do sistema de ensino. Esta indiferença impossibilita o próprio sistema de enxergar as potencialidades existentes nesta classe.

2.4 A classe multisseriada na Educação do Campo

A realidade que deu origem a este movimento por uma educação do campo é de violenta desumanização das condições de vida no campo. Uma

realidade de injustiça, desigualdade de vida, opressão, que exige transformações sociais estruturantes e urgentes, (ARROYO, 2011, p.152).

Na verdade, o reconhecimento das diferenças sociais, históricas e culturais e dos direitos dos sujeitos que vivem no e do campo em relação ao acesso à educação escolar marcou uma nova concepção de educação escolar no sistema de ensino brasileiro, a Educação do Campo: uma educação voltada para atender os sujeitos que vivem e trabalham do campo em suas singularidades:

Para atender a essas especificidades e oferecer uma educação de qualidade, adequada ao modo de viver, pensar e produzir das populações identificadas com o campo – agricultores, criadores, extrativistas, pescadores, ribeirinhos, caiçaras, quilombolas, seringueiros – vem sendo concebida a Educação do Campo. (SECAD/MEC, 2007, p.09).

É bom lembrar que a Política da Educação do Campo é resultante das manifestações sociais que intensificaram com a união das lutas dos movimentos sociais em parcerias com sindicatos e ONGs em prol das garantias dos direitos sociais de todos e de cada camponês, entre os direitos, à educação escolar igualitária.

Segundo Miguel Arroyo (2011), o projeto de educação para o povo que vive no e do campo é um projeto de afirmação de identidade do sujeito pela materialização dos direitos.

É um projeto de educação que reafirma, como grande finalidade da ação educativa, ajustar no desenvolvimento mais pleno do ser humano, sua humanização e inserção crítica na dinâmica da sociedade de que faz parte; que compreende que os sujeitos se humaniza ou se desenvolve sob condições materiais e relações sociais determinantes, que nos mesmos processos em que produzem nossa existência nos produzimos como seres humanos; que as práticas sociais e, entre elas, especialmente as relações de trabalho conformam (formam ou deformam) os sujeitos. É por isso que afirmamos que não há verdadeiro educar os sujeitos do campo sem transformaras as circunstâncias sócias desumanizantes, (ARROYO, 2011, p. 455).

É válido lembrar que a educação escolar oferecida à população do campo sempre foi de grandes desvantagens em comparação à qualidade oferecida à população da cidade. Na verdade, as políticas públicas destinadas aos camponeses sempre foram escassas e insuficientes para suprir as reais necessidades. Esta insuficiência causou uma dívida social gigantesca.

O anseio por uma educação escolar voltada para a população do campo instigou as entidades representativas desta população a intensificar os debates em diálogo com as autoridades competentes que culminou com a elaboração de uma política educacional para a população que vive e trabalha no campo: uma política educacional para atender as especificidades e singularidades de cada sujeito do campo em seu universo sócio, ético e cultural. Para isso, foi elaborado o formato da Educação do Campo pela Resolução do Conselho Nacional de Educação-CNE e da Câmara de Educação Básica – CEB, nº 1, de 03/04/2002, instituída, pelo Conselho Nacional de Educação, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

Esta nova concepção educacional apresenta-se com um mecanismo de intervenção do Estado para como a educação escolar oferecida à população campesina. Uma nova concepção de educação escolar que, além de promover o acesso aos conhecimentos técnicos, científicos e universais, respeitem as diversidades culturais, os valores, as crenças, as etnias e os costumes dos povos que não vivem na cidade, como sujeitos proativos e empreendedores. No entanto, toda a organização curricular ainda segue o padrão do sistema da seriação.

No contexto da sustentabilidade e equidade da educação do campo, as lutas travadas pelos Movimentos dos Sem Terras, pelos Sindicatos e ONGs não foram suficientes para fazer com que a elite educacional mudasse a ideologia da educação escolar, mas, provocou algumas mudanças na legislação brasileira, conseguindo a institucionalização da Educação do Campo como política educacional no território brasileiro.

Dentre as conquistas da Educação do Campo, um grande marco para a garantia dessa equidade educacional foi a I Conferência Nacional por uma Educação do Campo que contou com forte representação dos movimentos sociais, como descreve Alencar (2010, p. 207).

A I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo aconteceu no período de 23 a 27 de julho de 1998, em Luziânia – GO. Na organização da Conferência estiveram envolvidas instituições e movimentos sociais: Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco), Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e Universidade de Brasília (UNB).

Após a I Conferência, a Educação do Campo criou mais consistência no sistema educacional brasileiro. Em 2002 foram elaboradas as Diretrizes Educacionais para a Educação do Campo com a garantia de políticas públicas que assegurassem a promoção de uma educação escolar voltada para a população do campo.

Segundo a resolução CNE/CEB nº 1, de 03/04/2002:

Parágrafo único.

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país. (RESOLUÇÃO CNE/CEB 1/2002, p. 202)

Com a institucionalização da concepção da educação do campo como política pública, no âmbito educacional ocorreram pequenas mudanças que podem ser definidas como inovações isoladas. Alterações que modificaram alguns aspectos educacionais na/da legislação, mas, não mudaram significativamente a essência da prática pedagógica na instituição escolar. Ou seja, a escola continua separando conteúdos e alunos por série/anos de escolaridade. A escola permanece com a prática de instrução e reprodução de saberes, validando as ideologias dominantes do sistema econômico pela instrução, legitimando as desigualdades do sistema social.

Já Bourdieu (2000, p.28) referira “na verdade, o que me surpreendeu em meus trabalhos empíricos foi em que extraordinário grau a cultura dominante é reconhecida por aqueles que a não possuem”. Para Caldart (2008), a conquista da educação do campo pode ser entendida como o resultado da recusa à ideologia educacional urbanicista e preconceituosa, pela população do campo, que em busca

da garantia de seus direitos, uniu forças para combater as opressões, o desrespeito e a submissão social.

Para Arroyo (2001),

Pensar uma proposta de educação básica do campo supõe superar essa visão homogeneizadora e depreciativa e avançar para uma visão positiva. Que papel a escola vai ter para animar, para trabalhar, para defender esses valores culturais que são a riqueza do campo? Para acompanhar na sua dinâmica, as transformações por que estão passando? Não estou querendo cair no romantismo cultural nem no saudosismo. Não é isso. É o contrário. É entender que há determinadas matrizes que são próprias do campo. Mais ainda, que são próprias do grande processo civilizatório que passou pelo campo e que está-se perdendo. (ARROYO, 2001, p. 80)

Nesta concepção educacional para o povo do campo, o ensino passa ser mais articulado com os saberes sócio-históricos e culturais de sua população. Esta articulação não se resume num fechamento de conteúdos sobre um universo, nem a surpevalorização de conhecimentos locais em detrimento dos sociais. Para Souza (2006), o espaço da escola do campo propicia maior interação entre os sujeitos, possibilita um universo pedagógico que favorece a aprendizagem no processo de integração da heterogeneidade do conhecimento entre os alunos. Com a heterogeneidade, é o outro, experimentado como fonte de alteração e frustração muito mais do que fonte de alteridade, que transforma nosso campo de referências. (MORIN, 2002, p.554).

Segundo Bourdieu (2005, p. 306), [...] as classes mais favorecidas em capital cultural fazem-se cada vez mais presentes, na medida do valor escolar e do rendimento social dos títulos escolares. Neste sentido, é importante ressaltar que, da mesma forma em que a escola pode validar a ideologia dos dominantes pode também abortá-la. O que vai posicionar a tomada de atitude é a formação na escola. Ou seja, é na prática pedagógica reflexiva, no cotidiano escolar, que os sujeitos envolvidos neste processo se libertarão da opressão sócio-ideológica.

Amorim (2015, p.03) afirma que é desejável que, para trabalhar em escolas rurais, os professores tenham olhares sensíveis e atentos às questões como: a comunidade rural, a produção econômica daquela comunidade e às demandas dos sujeitos rurais. O campo é um ambiente de pessoas muito resilientes e resistentes, que muitas vezes abrem mão de seus direitos por se sentirem desvalorizados, ofendidos ou incomodados. Esta sensibilidade, esta baixa autoestima e ou a

sensação de inferioridade que os camponeses carregam em si é uma herança sociocultural consequência do preconceito e da supervalorização social dos conhecimentos do povo que vive na cidade.

É necessário estabelecer novas relações entre a educação rural e urbana. Isso é possível através do campo educacional, permitindo serem percebidos novos olhares para a presença diária e constituinte do contexto rural no cotidiano da vida das pessoas nas áreas urbanas. Desse modo, percebemos a importância de compreender as escolas e comunidades rurais (AMORIM, 2015, p. 03).

Segundo o caderno nº. 2, da SECAD- Secretaria de Articulação Nacional, por uma Educação Básica do Campo, os conteúdos trabalhados na educação escolar enfatizam a valorização dos sujeitos e das vidas dos mesmos no seu habitat social. Com isso, a população campesina tem a sua identidade reconhecida na proposta pedagógica. Nesta concepção educacional destinada às pessoas que vivem no e do campo, os sujeitos são vistos como portadores de direitos e produtores de conhecimento e de culturas. Como aborda Alencar (2010):

[...] O campo deixa de ser uma sombra da área urbana, sem visibilidade, sem direito, sem reconhecimento e passa a exigir uma educação que reconheça as especificidades, diversidades, diferenças, culturas, memórias, lutas, histórias, vidas e produção do campo. Há demanda de professores com conhecimentos, encaminhamentos didáticos e interesses sobre as necessidades de aprendizagem e de produção de conhecimento do povo do campo [...] (ALENCAR. 2010 p.2011).

Segundo Arroyo (2001), o reconhecimento do campo como ambiente produtivo, com sujeitos de direitos e de deveres, inicia o rompimento da inferiorização sentida e atribuída à vida do campo. É na dinâmica social, no coletivo, nos movimentos culturais, nas vivências cotidianas que homens, mulheres e crianças se formam. No campo, os sujeitos se educam no coletivo (ARROYO, 2001, p.75).

É bom lembrar que as diretrizes educacionais para a educação do campo foram elaboradas e sancionadas, mas ainda não produziram as transformações ideológicas necessárias para eliminar a supervalorização dos conhecimentos urbanos. É sabido que não se rompe um paradigma curricular da noite para o dia. A concepção curricular de educação do campo alterou as concepções metodológicas,

mas a escola ainda continua seletiva. É verdade que, com outra nomenclatura, a escola permanece peneirando os alunos, selecionando-os como aprovados ou reprovados.

Atualmente, a classe multisseriada nutre-se pelos referenciais do programa escola ativa, inclusa na educação do campo, trabalha com a ideologia da divisão de alunos por idade e série, com a metodologia da escolarização urbanicista, seriada. Neste contexto, pode-se dizer que, a conquista da educação do campo para a classe multisseriada foi mais uma mudança de nomenclatura do que de ideológica educacional. O que se pode notar nesta mudança são algumas alterações nos conteúdos. Os textos dão mais ênfases aos conhecimentos do universo do rural. Fazem referências à vida do campo e a importância de seus sujeitos para a sociedade.

2.5 A diferença e semelhança da dinâmica pedagógica entre as classes seriada e multisseriada

Na normatização do sistema de ensino, a classe seriada é a organização escolar padrão, ideal para o desenvolvimento normal da aprendizagem dos conteúdos escolares em tempo hábil. Esta classe é formada por alunos de mesma idade cronológica, com os conhecimentos escolares homogêneos, semelhantes ou bem aproximados. É uma classe constituída por estudantes de saberes nivelados por idades e séries escolares. Na prática, o professor faz um só planejamento, uma só atividade e uma só explicação, tudo muito similar para ministrar a aula. Nela, o professor além de trabalhar menos é mais eficiente na reprodução dos conteúdos escolares. Ele reproduz mais conteúdo em menos tempo. Um modelo ideal para maior reprodução de conhecimento

A seriação aposta na fragmentação e padronização do tempo, espaço e conhecimento no interior da escola, pré-definindo o ano letivo de duração anual, estabelecendo a escola como o local por excelência onde a aprendizagem se efetiva e o conhecimento científico como o que efetivamente tem validade, como legítimo, em detrimento dos saberes dos sujeitos do campo, que são desvalorizados, negados e invisibilizados pela escola. (HAGE, 2010; MORAES et al., 2010, p. 1176.).

Na prática pedagógica da classe seriada, o trabalho do educador consiste em produzir uma aula expositiva, baseada num planejamento didático, com conteúdos, estratégias e atividades niveladoras de conhecimento. Os níveis de conhecimentos dos estudantes são uniformes ou muito aproximados, características que facilitam o exercício da docência.

Segundo Miguel Arroyo (2006), a terminologia multisseriada deriva concepção de seriação. Sendo seriada, existe uma só série. Multisseriada muitas séries. Este autor compreende os termos de seriação e multisseriação como primitivo e derivado e faz uma sugestão para romper com essa ideia de dependência. Para ele é preferível substituir o termo multisseriado por multi-idades.

As escolas do campo não são multisseriadas. São multi-idades. 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! (ARROYO, 2006, p. 113-114).

O termo classe multisseriada está realmente se referindo a uma sala/espço de aula composto por muitas séries. Nesta ótica, é a concepção de série que faz a confusão numa turma formada por alunos com idade cronológicas e escolares distintas, com sabedorias, vivências e conhecimentos sócio-culturais diversificados. A composição desta turma realmente se caracteriza mais como classe de multi-idade e de multisaberes do que classe multisseriada. Aliás, os termos multi-idade e multisaberes são os termos mais adequados a este tipo de organização escolar, em classe/espço aula constituído por estudantes de multi-idades e multisaberes. (ARROYO, 2011).

Na sala de aula multisseriada, o processo didático e pedagógico precisa ser muito diferente da escola seriada. Não pode existir padronização ou nivelamento de conhecimentos por idade escolar ou cronológica. Precisa-se de uma dinâmica pedagógica criativa, com um arsenal de possibilidades, favorecendo a pesquisa e descoberta de novos saberes. É neste dinamismo que o educador percebe as prioridades, alinha as informações e os conteúdos aos saberes dos alunos via

atividades exploratórias, sistematizadas e desafiantes, levando cada estudante a pensar sobre o problema e as cabíveis soluções.

Vale ressaltar que as diferenças e semelhanças das nomenclaturas: seriada e multisseriada na organização escolar não se finda na separação dos níveis de escolaridade dos alunos. Por trás desta separação organizacional estão impregnadas ideologias e intenções que tentam neutralizar uma em prol da imposição da outra. A este respeito, Brandão (2002) diz que:

De um ponto de vista mais político, a educação é parte do aparato de que as classes e grupos de controle do poder lançam mão para realizar, dentro do tipo de sociedade que impõem, os seus objetivos e interesses exclusivos sobre a economia, a política e também a cultura. (BRANDÃO, 2002, p. 18).

Como espaço aula, composto de múltiplas competências cognitivas, a classe multisseriada não pode ser vista como uma sala de aula de aglomeração de séries para a reprodução de conteúdo fragmentado. Esta classe precisa ser vista como realmente ela é. Uma sala de aula composta por um conjunto de estudantes com culturas, valores, experiências, histórias, conhecimentos, habilidades, possibilidades e carências diferentes. Uma classe complexa, recheada de múltiplas possibilidades. Uma fonte inesgotável de potenciais que precisa ser explorada e bem assistida.

A multisseriação é um mecanismo possibilitador de interação, com a multiplicidades de saberes, propulsor do diálogo e da interação entre seus pares, que envolve os aprendizes de vários níveis de desenvolvimento cognitivo, num mesmo espaço físico sob a orientação de um adulto, num processo integrador entre sujeitos para o desenvolvimento da aprendizagem. [...] idades próximas, socializadas de maneira bastante interativa, vivenciando experiências sociais, culturais, de produções muito próximas (ARROYO, 1999, p. 44).

Realmente, submeter as diversidades dos saberes escolares do conjunto de multi-idades e multissaberes dos estudantes à fragmentação de conteúdos curriculares da seriação é anular todo valor, importância e essência da multiculturalidade dos saberes, das ideologias, das vivências, das necessidades e das expectativas de cada estudante de classe multisseriada.

Para ser mais explícito, compreendemos que as mudanças desejadas em relação às escolas rurais multisseriadas, para serem efetivas e provocarem desdobramentos positivos quanto aos resultados do processo de ensino e aprendizagem, devem transgredir a constituição identitária que configura essas escolas, ou seja, devem romper, superar, transcender ao paradigma seriado urbano de ensino, que em sua versão precarizada, se materializa hegemonicamente sob a forma de escolas multi(seriadas). (HEGE, 2014, p.176)

Miguel Arroyo (2011) nos mostra que o sistema de ensino seriado está falido e precisa ser extinto da sociedade. Carlos Fino (2008) diz que a escola padrão já não dá a resposta coerente às necessidades de formação da sociedade há muito tempo. A escola se mantém dizendo uma coisa e fazendo outra. Tendo o discurso muito convincente que prega a escolarização voltada para a formação integral do sujeito com igualdade para todos e com a garantia dos direitos sociais sem distinções nenhuma, na verdade, permanece imobilizada, enraizada nas concepções ideológicas dos séculos passados, continuando a praticar uma pedagogia seletiva, preconceituosa, determinista e reprodutora de conteúdos fragmentados, com métodos de instrução que informam, não suscitando aprendizagens.

A multisseriação, na concepção de classe de multissaberes e de multi-idades defendida por Arroyo (2011), é uma organização escolar capaz de neutralizar o sistema de seriação. Pois, traz em si, uma dinâmica pedagógica que oportuniza se trabalhar os saberes em espiral, propiciando a sistematização dos mesmos, com reflexão crítica, com envolvimento dos conhecimentos sociais e políticos dos envolvidos, com o respeito às diversidades e com a exploração das capacidades e habilidades do estudante nas trocas com o outro, para assim, se perceber agente no e do processo de construção de conhecimento. Esta dinâmica pedagógica pode eliminar a ideologia da divisão de série e de conteúdo no processo de escolarização.

Para dar conta desta nova concepção de escolarização, tem de se repensar e modificar todo o pensamento escolar. Neste contexto, Miguel Arroyo (2011, p. 85) afirma que a escola tem sempre que se rever profundamente para ser democrática nas suas estruturas. Não é suficiente falar que se tem de socializar conhecimentos e continuar reprovando.

Para Moacyr Gadotti (2008), a mudança depende do estado de espírito do educador. Para o autor, o educador deve ser capaz de transmitir satisfação em trabalhar com o alunado. O desenvolvimento da aprendizagem dos alunos é consequência do empenho do professor em pesquisar e procurar sempre os

melhores mecanismos para realizar sua função, independente de reconhecimento e salário.

Espera-se do professor do século XXI que tenha paixão de ensinar, que esteja aberto para sempre aprender, aberto ao novo, que tenha domínio técnico-pedagógico, que saiba contar histórias, isto é, que construa narrativas sedutoras para seus alunos. Espera-se que saiba pesquisar, que saiba gerenciar uma sala de aula, significar a aprendizagem dele e de seus alunos. Espera-se que saiba trabalhar em equipe, que seja solidário. (GADOTTI, 2008 p. 04)

Segundo Freire (1996), é na relação com o outro que os sujeitos se formam. A escola não pode perder de vista a força que o diálogo tem no processo de formação e transformação social de cada sujeito. Neste aspecto, a classe multisseriada é um universo pleno de oportunidades destas relações dialogais.

Diante do que já foi exposto, pode se dizer que a semelhança e a diferença entre a classe seriada e multisseriada estão na concepção do professor em relação à compreensão das possibilidades pedagógicas existentes em cada ambiente para o rompimento ou para a conservação dos paradigmas curriculares de seriação e da reprodução dos conteúdos.

2.6 Os entraves da práxis pedagógica da classe multisseriada

Em toda a História da educação brasileira, a formação de turmas multisseriadas tem sido vista pelas secretarias de educação apenas como uma forma de economizar recursos vinculados à realidade de pouca atenção. Realmente, a classe multisseriada ainda é encarada como fator negativo no sistema de ensino, bem como um transtorno para os profissionais não habilitados que nela atuam.

Neste contexto, a multissérie não passa de um agrupamento de várias séries, num mesmo espaço aula, ao mesmo tempo e com um professor, com subdivisão de: planejamento, disciplina, conteúdos e atividades por série.

É importante dizer que, se a aceitação desta arrumação, a multisseriação, pelos órgãos administradores do sistema educativo é vista como a melhor solução encontrada pelos governantes para a democratização do ensino público,

oportunizando aos alunos residentes em áreas distantes o acesso à escola, por outro lado, serve também como instrumento de desvio dos direitos, pois, a classe multisseriada se transformou num molde perfeito para o não investimento na educação escolar nas zonas mais pobres do Brasil, bem como para a perpetuação de uma escolarização fragilizada, que mais aliena/informa do que forma.

Segundo Azevedo (2010):

[...] precariedade de infraestrutura física das escolas, as limitações materiais e pedagógicas, a falta de condições apropriadas para a realização do trabalho docente nessas turmas e a falta de um projeto político-pedagógico que orientasse práticas condizentes à identidade e particularidades dos que vivem, trabalham e estudam no meio rural (AZEVEDO, 2010, p. 163).

A realidade escolar da classe multisseriada sempre apresentou inadequação física e pedagógica para o funcionamento apropriado de uma sala de aula. Nos relatos de Barros e Lima (2013), é visível o descaso político desde o início da História do Brasil, quando a produção do país era basicamente agrária e a população rural não recebia educação escolar. Os autores mostram ainda que os dominantes sempre ignoravam a necessidade de igualdade do acesso à educação para a população mais pobre, especialmente a ruralista. Esta falta de atenção política para com esta população por parte dos dirigentes brasileiros ocasionou não somente o retardamento ao acesso à escolarização, como provocou também o esvaziamento do campo, a baixa produtividade dos produtos rurais e, conseqüentemente, o desordenamento social, o aumento da violência urbana, o surgimento das favelas, entre outros males sociais urbanos, que são fruto deste desprezo político para com a população do campo.

A história da educação brasileira, na perspectiva de políticas públicas para o meio rural, evidencia o quanto essa educação foi negligenciada pelo Estado. Uma retrospectiva histórica nos indica que, embora a sociedade brasileira até o início do século XX fosse predominantemente agrária, os textos constitucionais de 1825 a 1891 sequer mencionaram a educação rural, evidenciando o descaso dos dirigentes e das matrizes políticas e culturais centradas nas ideias educacionais europeias. Assim, a escola no meio rural surge tardia e descontinuamente. (BRARROS e LIMA, 2013, p. 258).

A precariedade dos serviços sociais no universo rural ainda é notória nas ações com que o poder público trata esta população. No que se refere à educação escolar, a escola, principalmente de turma multisseriada, mendiga atenção e respeito dos governantes. Este descaso para como a escola da zona rural tem inviabilizado a melhoria da qualidade educativa.

Vale ressaltar que mesmo diante de todas as transformações sociais, das novas regulamentações da educação escolar, das inovações tecnológicas e dos novos projetos socioeducativos, o sistema de ensino não conseguiu barrar o surgimento de classe multisseriada nas zonas mais carentes do Brasil. Nestas regiões, a escola com classe multisseriada continua escolarizando a população.

Atualmente, o quantitativo da turma multisseriada ainda é significativo em todo território brasileiro, com maior destaque nas regiões mais pobres do país. Segundo o Censo Escolar 2012, MEC/INEP³, em todo território brasileiro existem 57.519 escolas com turmas multisseriadas e 60.053 turmas multisseriadas. Entre as regiões do Brasil, a região Norte apresenta o quantitativo de 10.932 escolas com turmas multisseriadas e de 16.858 turmas multisseriadas. A região Nordeste tem o maior número com 35.857 escolas com classes multisseriadas e 23.519 turmas multisseriadas. A região Sudeste apresenta um quantitativo de 6.850 escolas com turmas multisseriadas e de 12.571 turmas multisseriada, a região Centro-Oeste apresenta o menor quantitativo com de 1.132 escolas com turmas multisseriadas e de 2.739 turmas multisseriadas. Já a região Sul apresenta um quantitativo de 2.748 escolas com turmas multisseriadas e 4.336 turmas multisseriadas.

Com afirma Piza e Sena (2001)

As escolas multisseriadas são, historicamente, consideradas como de segunda categoria e, o que é pior, sem alternativa de melhoria; por isso, os educadores e os gestores optaram por esquecê-las, esperando que desapareçam como consequência natural do processo de desenvolvimento das sociedades. (PIZA e SENA 2001, p. 13)

³ INEP-O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

Vale lembrar que a multisseriação surgiu naturalmente da necessidade da escolarização do povo ruralista. O sistema não a criou. Ela se sustenta na resistência do povo campestre que persiste na fixação territorial como sujeito social do campo. Sem currículo apropriado e nem metodologias definidas, a multisseriação foi se arrumando conforme a realidade momentânea diante dos recursos pedagógicos disponíveis. Se esta organização escolar nasceu como uma contracultura da sistemática educacional, naturalmente o sistema também não vai alimentá-la. O sistema ainda não conseguiu extingui-la, mas, não a substancia. Ele espera que a multisseriação se decomponha no sistema social naturalmente, como ela foi criada.

Como nos disse Foucault (1995):

Não se trata, aqui, de neutralizar o discurso, transformá-lo em signo de outra coisa e atravessar-lhe a espessura para encontrar o que permanece silenciosamente aquém dele, e sim, pelo contrário, mantê-lo em sua consistência, fazê-lo surgir na complexidade que lhe é própria. (FOUCAULT, 1995, p.54).

A multisseriação se apresenta para o educador como um universo pedagógico muito enigmático. Com isto, já sai da padronização do sistema de ensino. O padrão é uma classe com alunos de uma só série, com conhecimentos homogêneos. A multissérie foge dessa cristalização. São vários alunos de diferentes idades e séries com conhecimentos heterogêneos. A classe multisseriada ainda é vista pelos dirigentes do sistema de ensino como “anomalia”. Talvez seja devido a esta compreensão que ainda nenhum professor tenha tido na sua licenciatura em pedagogia, uma cadeira/disciplina com os fundamentos didáticos e metodológicos da multisseriação. Com isto é perceptível uma divergência crucial entre a realidade social e a prática de formação para atuação na educação escolar.

Para Arroyo (2007), a carência de formação acadêmica dos profissionais que atuam na educação do e no campo e nas turmas de multisseriação é consequência do processo de formação social e da negligência das políticas públicas para com a população rural, como já abordado anteriormente.

A complexidade do trabalho pedagógico em classe multisseriada para o professor pode ter duas faces: positiva, formar ou negativa, frustrar. É uma atividade muito desafiante para qualquer professor. Para um profissional que nunca estudou em classe multisseriada, ser professor desta classe é uma oportunidade ímpar, tanto

de se desenvolver como educador potente, resistente, criativo, resiliente e se tornar especialista na área da superação e de metodologia de ensino, quanto de se tornar um professor desapontado, seguidor das concepções curriculares, desenvolvendo um trabalho cansativo, desgastante e repetitivo, tornando-se apenas mais um professor frustrado com sua atuação na classe de multisseriação.

Como já enfatizado, a classe multisseriada é muito massacrada pelos dirigentes da educação. O menosprezo desta classe não se restringe apenas à organização local pela falta de recursos e de assistência. A desvalorização é geral e vai da rejeição à concepção da organização escolar aos sujeitos envolvidos. Os principais massacrados são os professores, não apenas pela ausência de assistência pedagógica, mas pela falta de formação em serviço, de orientações e de reconhecimento enquanto profissional desta turma.

Neste contexto, se percebe que o desprestígio da multisseriação é gigantesco. Não há valorização dos profissionais de classe multisseriada com formação continuada. Não existe nenhum incentivo ou assistência real que otimize a escolarização em classe multisseriada. Não tem capacitação pedagógica para auxiliar ou habilitar o professor a trabalhar em classe multisséries com metodologia integradora no processo de ensino.

Nas escolas isoladas, cabe ao professor de classe multisseriada o desdobramento das atividades administrativas, pedagógicas e gerenciais para o funcionamento da escola. Os processos didáticos e administrativos são geridos pelo professor sem as presenças físicas do gestor, do coordenador e do porteiro. É o professor quem tem a liberdade de gerir sua aula e a obrigação de administrar a escola. Este conjunto de atribuições acarreta a defasagem na atuação do profissional de classe multisseriada e conseqüentemente na aprendizagem do aluno. Ou seja, torna a classe multisseriada, além de muito improdutiva, um martírio tanto para o professor que não tem habilidades pedagógicas para esta realidade, quanto para o aluno que tem que suportar aulas despedaçadas e tempo ocioso.

Um problema gritante que a educação da zona rural sofre é a falta de formação dos seus profissionais. Neste sentido, Moural (2003) refere que:

[...] o trabalho em classes multisseriadas apresenta ainda um grande desafio aos docentes uma vez que há carência de um saber sistematizado e reconhecido pela academia que oriente a atuação nesse espaço.

Observa-se que parece existir uma negação do fazer pedagógico da multisserie e a complexidade que o envolve. (MOURA, 2003, p. 509),

Cássia Ferri (1994) diz também que “na classe multisseriada, o professor se considera sozinho. E, somente, uma solidão física. Sua ação pedagógica é controlada não por alguém, mas pela “organização” da escola” (FERRI, 1994. p, 71).

Nas classes multisseriadas, a impossibilidade desta compartimentalização gera angústia no professor que se vê frente às diversas tarefas/atividades e compreende-as como um sobre-esforço na “sua tarefa de ensinar”, e sente-se solitário, carregando “nas costas” todo o peso da escola (FERRI, 1994. p, 69).

A autora enfatiza ainda que no processo de ensino da classe multisseriada, a falta de habilidades técnicas e metodológicas necessárias à organização das atividades no limite do espaço/tempo da classe provoca no docente desânimo, baixa estima e sensação de impotência. Entre as atividades inerentes à função do professor, a autora destaca em seus estudos como angústia maior relatada pelos professores na pesquisa, os seguintes itens:

Uma fila para cada série...
 Um planejamento para cada série...
 Quatro divisões no quadro para giz: uma para cada série...
 Um plano de curso para cada série...
 Um conteúdo, uma atividade para cada série...
 Livros didáticos... Um para cada disciplina, cada disciplina para uma série...
 (FERRI, 1994. p, 70).

Nesta concepção, a organização didática escolar multisseriada segue o padrão da seriada. Segundo Ferri (1994), a classe multisseriada se transforma em fragmentos de seriação. Cada série numa fila. A ação pedagógica fica desconectada. Dividem-se os conteúdos e as atividades por séries, fragmentando ainda mais os conhecimentos.

O profissional de classe multisseriada, não habilitado ou não capacitado enfrenta muito trabalho. Atuar numa classe multisseriada, aderindo à concepção da seriação, é um tormento. Ele trabalha numa classe subdividida em várias séries

dentro do mesmo ambiente, espaço e tempo, tentando atender uma série de cada vez ,no limite do tempo que será sempre insuficiente.

Vale salientar que a prática pedagógica em classe multisseriada pode apresentar diferentes concepções entre os educadores. Para os que não se rendem ao pragmatismo da seriação, nem à divisão dos saberes curriculares, a classe multisseriada é um universo instigante e provocador pela composição de saberes heterogêneos dos diferentes sujeitos. Assim, a classe multisseriada se torna num ambiente propício ao desenvolvimento e à aprendizagem significativa.

A grande vantagem das turmas multisseriadas é que o educador pode mediar a inter-relação entre diferentes faixas-etárias e de conhecimentos, tornando o fazer pedagógico mais dialógico, com isso fortalece-se o respeito pelo outro a valorização das diversidades e o entendimento de que é preciso partir da unidade para o todo, sabendo-se que cada um deles é parte importante de um “sistema” que só será melhor se tiverem, conhecimento da realidade e se apropriarem desses conhecimentos para, então, buscarem possíveis soluções para os problemas impostos pela sociedade. (ROCHA e HAGE, 2010, p.136).

Para os educadores adeptos do modelo padrão do sistema de ensino seriado, que trabalha com separação dos saberes por série, a docência em classe multisseriada é um verdadeiro inferno. A começar pelo planejamento, atividades e conteúdos diários, separados por série. Nesta ótica, enquanto o professor atende aos estudantes de uma série, as demais ficam à espera. Com isto, o professor trabalha muito e os alunos aprendem pouco. Esta metodologia da separação de alunos e saberes no mesmo momento aula provoca um desequilíbrio didático metodológico tão grande dentro do ambiente pedagógico que resulta no fracasso escolar da classe multisseriada.

Sabe-se que a classe multisseriada é um ambiente complexo e rico em diversidade de pensamentos e saberes. De um lado é uma turma com alunos em diferentes níveis de competências e habilidades. Por outro lado, a classe multisseriada tem seus entraves provocados pela ideologia da inferioridade dos saberes e dos poderes como também pela falta de recursos e de assistência. São estes os principais desafios enfrentados pelo docente para fazer a turma multisseriada se desenvolver e progredir.

Arroyo (2010) afirma que:

[...] as escolas multisseriadas merecem outros olhares. Predominam imaginários extremamente negativos a ser desconstruídos: a escola multisseriada pensada na pré-história do nosso sistema escolar, vista como distante do paradigma curricular moderno, urbano, seriado; vista como distante ao padrão de qualidade pelos resultados nas avaliações pela baixa qualificação dos professores, pela falta de condições materiais e didáticas, pela complexidade do exercício da docência em classes multisseriadas [...] (ARROYO, 2010, p. 10)

Segundo Arroyo e Hage (2010), a prática pedagógica da multisseriação, precisa ser instigada e respeitada. Pois, é na dinâmica pedagógica da escolarização em classe de multisseriação que se constitui um conjunto de atividades sincronizadas em espiral. Na sintonia das atividades englobam-se os conteúdos e os saberes dos estudantes para o desenvolvimento da aprendizagem e construção dos conhecimentos.

A composição da turma multisseriada vai além de uma arrumação ambiental. É uma dinâmica que, quando bem planejada e trabalhada, resulta em ações reflexivas e atuação em conjunto que desenvolve as habilidades e as competências dos seus autores. Sabe-se também que para esta prática pedagógica ser eficiente, os agentes precisam de formação técnica/acadêmica, cultural e social.

Neste sentido Almeida (2006), diz:

[...] que vai além dos componentes técnicos e operativos normalmente impostos aos professores pelas autoridades competentes, que não levam em conta a dimensão coletiva do trabalho docente e as situações reais enfrentadas por esses profissionais em suas práticas cotidianas. À medida que a formação se articula com os demais aspectos da atuação dos professores — contexto social, ética, condições de trabalho, carreira, salário, jornada, avaliação profissional—, permite considerar a docência como uma profissão dinâmica em constante desenvolvimento, propiciando a gestação de uma nova cultura profissional. Porém, se essa articulação não ocorre, as novas possibilidades formativas, pensadas para responder ao dinâmico processo de mudanças sociais e educacionais, acabarão apenas por adicionar mais atribuições à sobrecarga que lhes é imposta na atualidade. (ALMEIDA, 2006, p. 179),

Com a prática interativa, nutrida de muita coragem, muitos valores e sem preconceito, a multisseriação objetiva a felicidade pela superação das carências com a interação entre os envolvidos. Segundo Veiga (1989), a prática pedagógica é uma ferramenta poderosa que, quando bem conduzida, muda o contexto social em que se está inserida. Ainda para esse autora, a prática pedagógica é:

Uma prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos, inserida no contexto da prática social. A prática pedagógica é uma dimensão da prática social que pressupõem a teoria-prática, e é essencialmente nosso dever como educadores a busca de condições necessárias à realização. (ALMEIDA, 1989, p.16)

Toda organização curricular da escola multisseriada está alicerçada na mesma relação de poder do currículo da escola urbana e seriada. [...] A educação é tanto 'causa' quanto 'efeito'. A escola não é um espelho passivo, mas uma força ativa, que pode também servir para legitimar as forças econômicas, sociais e as ideologias tão intimamente conectadas a ela. (APPLE, 2008, p. 76). A escola é fruto da ideologia social que a construiu.

Morin (2013) diz que:

A tradição do pensamento que forma o ideário das escolas elementares ordena que se reduza o complexo ao simples, que se separe o que está ligado, que se unifique o que é múltiplo, que se elimine tudo aquilo que traz desordens ou contradições para o nosso entendimento. O pensamento que fragmenta e isola permite a especialistas e *experts* terem grandes desempenhos e assim, cooperar eficazmente nos setores não complexos do conhecimento, especialmente concernentes aos funcionamentos das máquinas artificiais. A lógica a que se obedecem projeta sobre a sociedade e as relações humanas as restrições e os mecanismos inúmeros da máquina artificial com sua visão determinista, mecanicista, que ignora, oculta e dissolve tudo é subjetivo, afetivo, livre e criador. (MORIN, 2013,p.18).

Para Freire (1996), não há saberes superiores que sejam melhores e capazes de submergirem outros saberes, mas saberes diferentes. Para Delors, (1998. p, 48), a educação deve, pois, procurar tornar o indivíduo mais consciente de suas raízes, a fim de dispor de referências que lhe permitam situar-se no mundo, ensinando-se-lhe o respeito pelas outras culturas. Este deve ser o foco da educação escolar, a emancipação do sujeito com respeito e igualdade. Os saberes não são melhores ou superiores, como nos afirma Freire (1996). Cada saber tem seu valor e preponderância conforme o contexto e necessidade.

A escolarização nos moldes seriados não pode ser vista como superior à escolarização de classe multisseriada, ou vice e versa. O sistema de ensino definiu a organização curricular da seriação como modelo padrão indicativo de qualidade

para o ensino escolar. Isto vale um questionamento: baseado em quê se pode afirmar a inferioridade ou superioridade da educação e da cultura do povo?

É na vivência escolar mediante aos desafios e resiliências que brotam os pensamentos reformadores. Como diz Freire (1996, p. 17), [...] a prática educativa tem de ser, em si, um testemunho rigoroso de decência e de pureza. Para Molina (2015), a prática de escolarização nos espaços rurais precisa de respeitar a identidade local sem supervalorizar culturas.

[...] nos espaços rurais deve haver um planejamento pedagógico com práticas que sejam significativas para as crianças rurais, propiciando ritmos de viver o cotidiano de forma que valorize e esteja vinculada aos seus modos culturais de existir, não simplesmente priorizando o fazer educativo do meio urbano. (MOLINA, 2015, p.02)

Corroborando com esse pensamento, Freitas (2008, p. 2) diz que a sala de aula é o espaço de referência do aluno e precisa ter identidade. Por isso, a prática pedagógica de uma classe multisseriada requer profissionais habilitados e competentes, capazes de transformar as paredes da sala de aula num universo educativo.

Vale salientar ainda que o demérito apontado pelo sistema de ensino às classes multisseriadas devido aos resultados de rendimentos letivos de seus estudantes é consequência das políticas de atenção dispensadas a este tipo de turma, bem como da prática pedagógica ineficaz. O sistema de ensino, além de ignorá-la enquanto universo pedagógico de especificidade peculiar, ainda a submete a metodologia elaborada para a escola seriada. Com isso, ela se fragmenta, se paralisa, e se esgota.

Neste contexto, pode-se dizer que os maiores entraves da prática pedagógica da classe multisséries são: a imposição do padrão curricular da seriação, a ausência de recursos e a falta de formação dos profissionais.

3 OS CAMINHOS PARA A INOVAÇÃO PEDAGÓGICA

Inovar em qualquer contexto significa mudar, ganhar nova concepção, redefinir o processo. No contexto pedagógico não é diferente. Inovar é mudar realmente toda estrutura, é fazer algo novo de dentro para fora que tenha efeito qualitativo. Inovar é mudar, mas, nem sempre mudar é inovar.

A inovação pedagógica implica mudanças qualitativas nas práticas pedagógicas e essas mudanças envolve sempre um posicionamento crítico, explícito ou implícito, face às práticas pedagógicas tradicionais. É certo que há factores que encorajam, fundamentam, ou suportam mudanças, mas a inovação, ainda que possa apoiar nestes factores, não é nele que reside, ainda que possa ser encontrada na maneira que utilizada. (FINO, 2001, p. 01).

Percebe-se na história da educação fatos que demonstram transformações na escola que podem ser caracterizadas de Inovação Pedagógica, no período em que ocorrem. A mudança da educação informal/familiar para a educação formal/escola fabril foi uma grande inovação naquele contexto. Esta Inovação foi tão forte que já caducou há muito tempo e, ainda não saiu de cena. Apesar de não mais preencher as lacunas educativas do sistema, permanece presente nos trabalhos escolares. A prova disto é que a escola mantém toda estrutura física e pedagógica dessa época.

É notável que os avanços ideológicos e as descobertas de novas ciências, como as ciências da cognição, ainda não tiveram o poder de fazer a educação escolar inovar, mudar e acompanhar a evolução da sociedade e as necessidades de cada indivíduo em seu universo social e cognitivo.

Por outro lado, vê-se que a chegada da tecnologia à escola no contexto de construção de conhecimentos não fez grandes coisas. A escola não transformou sua estrutura pedagógica e muito menos ideológica. O aluno permanece acumulando e reproduzindo conteúdo do mesmo jeito. Nada de novo. Inovar implica ruptura paradigmática e não proposta de “mais ou menos”, (FINO, 2001, p.07).

As transformações e as inovações técnicas informatizadas no mundo disponibilizam informações em tempo real. Não é mais necessário frequentar uma

escola para se adquirir informações. O conhecimento está disponível nas redes sociais para quem se interessar. Ninguém tem o controle das informações como a escola detinha no passado. Neste contexto, a escola perdeu o poder de controlar as informações e os conhecimentos.

Neste novo universo social revolucionado pelas ciências das tecnologias, da informática e dos meios de comunicação, a escola ainda segue um currículo pensado para o contexto da industrialização. Este currículo ultrapassado, desconectado da realidade, ainda é aplicado na prática pedagógica da maioria das escolas.

Como esta escola pode formar coerentemente indivíduos atuais de visões futuristas, seguindo um padrão didático e pedagógico elaborado para o século passado? Ou a escola passa pela Inovação, transformando toda a sua estrutura ideológica, didática, pedagógica e curricular ou será eliminada do sistema social num futuro não muito distante.

Para Fino (2011), Inovação Pedagógica significa mudança de atitude, uma quebra de paradigma (KUHN, 1962), envolvendo um pensamento crítico, uma Inovação Pedagógica, que não é encontrada nas reformas do ensino, nem nas mudanças curriculares.

De acordo com Toffler (1970), o ensino em massa foi a extraordinária máquina criada pela civilização industrial para obter o tipo de adultos de que precisava. E a solução só poderia ser mesmo um sistema de ensino cuja estrutura fosse a simulação do novo mundo industrial. Esse sistema não apareceu de repente, como é evidente, e ainda hoje inclui elementos da sociedade pré-industrial. No entanto, a ideia de reunir multidões de estudantes (matéria-prima) para serem "processados" por professores (operários) numa escola (fábrica) é, segundo Toffler, uma demonstração do gênio industrial. (TOFFLER 1970), apud (FINO, 2011, p. 49).

Toffler (1970) afirmou ainda que a era informacional acabou com tudo isso [...] exigindo um novo tipo de homem, com habilidades que nem a família nem a igreja podiam por si mesmas, fornecer. Para o autor, tal forçou uma revolução no sistema de valores. Acima de tudo, exigiu que o homem desenvolvesse um novo sentido de tempo (TOFFLER, 1970, p. 321).

Segundo Papert (2008, p. 76), a Escola não possui na sua natureza institucional a concepção de que os professores exercem um papel criativo; ela os vê como técnicos fazendo um trabalho técnico.

Papert (1991; 1993) admite ainda que a construção do conhecimento tem, como pressupostos, a exigência de uma aprendizagem situada, isto é que profundamente mergulhada e parte do contexto em que decorre (de modo que são mais significativas as aprendizagens que ocorrem no desempenho de actividades autênticas, segundo Lave, 1988; 1993) a negociação social do conhecimento, que é o processo pelo qual os aprendizes formam e testam as suas construções em diálogo com outros indivíduos e com a sociedade em geral; e a colaboração, que é o elemento indispensável para que o conhecimento possa ser negociado e testado. apud (FINO, 1998, p. 03)

Para Papert (2008), o problema prático mais importante é encontrar meios pelos quais os professores, que se encontram em etapas diversas na busca constante da mudança, possam fazê-la, pois a sociedade não se pode dar ao luxo de manter atrás seus potencialmente melhores professores apenas porque alguns, ou até mesmo a maioria, não estão dispostos.

Para Fino (2001), a incapacidade do sistema educativo atual de formar sujeitos construtores está provocando a desestruturação total da educação escolar. Este declínio vem provocando há muito tempo, reações agressivas no seio escolar como: violências contra professores, desrespeito à autoridade do educador, baixos salários, aglomerações de função ao professor, desvalorização profissional, evasão escolar, alto índice de reprovação, distorção idade série, depredações ambientais, má estruturação e conservação predial, entre outros fatores. Estes sintomas evidenciam a ineficiência da educação escolar e sinalizam a necessidade urgente e emergente de reformulação da escola.

Vive-se na era do conhecimento em tempo real. O produto mais valorizado do mercado não são mais objetos tangíveis. É o conhecimento; o poder de saber criar, agir, produzir e transformar o que se valorizou no mercado. O conhecimento não é mais mensurável (FINO, 2001). Como um sistema educativo pensado e criado no passado pode formar sujeitos atuais, proativos e construtores de conhecimentos úteis?

É perceptível o distanciamento entre o discurso e a prática educativa da escola. É a sociedade quem faz a escola. No entanto, a escola enquanto fruto desta sociedade vive-se desconectada do seu sistema de evolução, de suas transformações e necessidades. Mas, como iniciar essa transformação na educação escolar?

Socialmente, a reformulação na educação escolar é algo urgente do ponto de vista do acompanhamento às transformações e evoluções sócio tecnológicas para a

formação do sujeito atual e do futuro. Mudar a escola é um desafio gigante que a sociedade deve enfrentar.

Na verdade, todo mundo sabe que em educação as coisas sempre aconteceram de cima para baixo. O currículo é imposto e tudo bem. Algo é intrigante. Como um sistema educativo falido permanece ativo na escola? Por que a Educação ainda não mudou? Como a escola pode sair desta zona de conforto que provoca um desastre na formação dos sujeitos? Com a Inovação Pedagógica.

Se a ideologia repassada na prática pedagógica da escola vem grafada no currículo tradicional, acredita-se que a Inovação Pedagógica deve iniciar na transformação ideológica do currículo escolar com a transformação de toda concepção ideológica, cultural e metodológica.

Realmente, a Inovação Pedagógica é um desmontamento de toda prática curricular existente para se montar outra ideologia. Criar uma nova concepção de educação escolar em todo sistema de ensino. Com a Inovação a escola pode reconstruir-se, mudar toda sua concepção social, cultural, didática, formativa, e transformar-se num ambiente educativo, inovador, construtivo, moderno, informatizado, sistematizador, instigante e desafiador.

A Inovação Pedagógica se inicia numa escola pela superação dos paradigmas. Na ruptura com o passado numa revolução de todo o sistema de pensamento anterior, com a mudança do modo de pensar e de organizar a prática da escola (SOUSA e FINO, 2008). Neste contexto, a inserção das novas tecnologias na escola não mudou em nada a concepção do ensino, nem sua estrutura pedagógica. A escola permanece copiando, reproduzindo informação, exercitando a obediência ao exercício de fixação. O aluno permanece acumulando e reproduzindo conteúdos do mesmo jeito.

A escola é um espaço de trabalho complexo, que envolve inúmeros outros fatores, além do professor e alunos. A implantação de novas idéias depende, fundamentalmente, das ações do professor e dos seus alunos. Porém essas ações, para serem efetivas, devem ser acompanhadas de uma maior autonomia para tomar decisões, alterar o currículo, desenvolver propostas de trabalho em equipe e usar novas tecnologias da informação. (VALENTE, 1996, p 28)

Segundo Papert (1993), a Inovação Pedagógica é caracterizada como a reinvenção da escola onde o estudante aprende muito e o professor ensina pouco.

Quanto mais o professor ensina, menos o estudante aprende. Quanto menos o professor ensina, mais o aprendiz vai à busca das respostas e consegue aprender. Essa concepção da teoria de Papert (2008) mostra que o aluno deve ser orientado e estimulado a ir à busca da satisfação de suas curiosidades para construir o conhecimento quando encontrar as respostas necessárias.

3.1 O rompimento dos paradigmas curriculares tradicionais na práxis pedagógica da classe multisséries.

A formação do sujeito depende muito do contexto em que o processo acontece. No âmbito escolar, todo processo educativo é pensado, organizado e definido no currículo para atingir um padrão de formação tanto do sujeito individualmente quanto no coletivo social.

Entender o currículo e sua relação de poder na formação de sujeito para formar determinada sociedade é perceber os fatores que influenciam e determinam estas relações, os domínios ideológicos, suas dimensões e sua validação pela escola.

Na educação escolar, o currículo é o aparelho reprodutor da ideologia do Estado. É por meio dele que o Estado tenta manter o controle da sociedade. A escola reproduz na sua prática toda ideologia do sistema. Segundo Macedo (2011), o currículo induz a ideologia do Estado sobre a sociedade, ou seja, é um aparelho de reprodução e manutenção da ideologia da elite dominante. Para Apple (2006), todo conhecimento que a escola produz é embebido de interesses de um determinado grupo social em conduzir e manusear todo pensamento escolar.

É perceptível que a escola ainda se mantém acomodada aos ranços da hierarquia e da doutrina de reprodução do sistema social em que foi criada. As inovações técnicas, científicas e culturais da sociedade ainda não tiveram força para fazer com que a escola se transformasse enquanto instituição educativa de dentro para fora. Suas práticas pedagógicas se mantêm, reproduzindo a ideologia do sistema social de exclusão e preconceito. As avaliações mais excluem do que ensinam. Se é que ensinam! E nisto, a escola vai se tornando cada vez mais

inoperante, impotente e incapaz de promover a formação integral do sujeito humanizado. Neste contexto, a escola torna-se uma instituição alienante.

Para Bourdieu (2003),

[...] de fato, basta que a instituição escolar permita o funcionamento dos mecanismos objetivos da difusão cultural e se exima de trabalhar, sistematicamente, para fornecer a todos, na e pela própria mensagem pedagógica, os instrumentos que condicionam a recepção adequada da mensagem escolar para que a Escola reduplique as desigualdades iniciais e, por suas sanções, legitime a transmissão do capital cultural (BOURDIEU, 2003, p. 111).

O currículo é um instrumento adestrador poderosíssimo. É nele que se determinam todas as ações e práticas escolares. É nas composições curriculares que se elegem conteúdos programáticos, estratégias didáticas e metodológicas, tipos e instrumentos avaliativos. O currículo é um potente controlador, cuja função é formatar as ações educativas da escola.

Na contemporaneidade, a teoria do currículo tradicional se tornou defasado e ineficaz. Com isto, surgem as teorias críticas e pós-críticas do currículo com o pensamento voltado para a democratização dos saberes, pela inclusão dos outros saberes na composição curricular. Nestas visões, a elaboração do currículo recebe novas dimensões: a descentralização do saber, repensando a condução da educação escolar para eliminar a submissão e a injustiça social e promover a formação de indivíduos emancipados.

Sabe-se que a prática de uma escola é totalmente substanciada pelos ideais e concepções determinadas nas entrelinhas do seu currículo. Na verdade, saber identificar as reais intenções deste currículo não é uma coisa muito fácil, porém, necessária para se poder romper com os paradigmas curriculares cristalizados, normalizadores da prática escolar.

Se libertar das amarras curriculares no atual sistema de ensino é a principal incumbência do educador atual e do futuro. Mudar o currículo oficial do sistema de ensino não será possível para um professor. Mas, não é impossível adaptá-lo e reinventá-lo na sua práxis pedagógica no cotidiano de sua escola. É sabido que o currículo é o instrumento que o sistema de ensino usa para conduzir o sistema social, determinar e controlar as ações pedagógicas no seio da escola.

Corroborando com esse pensamento, Veiga (1995, p. 82) argumenta:

[...] o currículo é um instrumento de confronto de saberes: o saber sistematizado, indispensável à compreensão crítica da realidade, e o saber de classe, que o aluno representa e que é resultado das formas de sobrevivência que as camadas populares criam. Valoriza o saber de classe e coloca como ponto de partida para o trabalho educativo. (VEIGA, 1995, p. 82)

Entender os componentes do currículo educacional imposto pelo sistema é o primeiro passo para libertação do professor. O currículo escolar é formado por um conjunto de elementos fortemente determinantes, como: emoções, sentimentos, intenções, concepções, ideologias, culturas, saberes, técnicas, filosofias, crenças, conteúdos e outros. É pelo conhecimento que se conquista a autonomia. Saber a dosagem certa das intenções alienadoras contidas no currículo escolar é como desvendar a força que o sistema de ensino tem sobre a prática escolar. É angariar o poder para mudar a realidade de sua escola.

No entanto, para se mudar os paradigmas curriculares faz-se necessário entender quais os critérios que definem conteúdos, conhecimentos, valores, concepções e demais fatores componentes deste currículo. O que implica na escolha de um determinado conteúdo e não de outro, ou de um valor, ou de um determinado tipo de conhecimento? O que está por trás das escolhas de cada elemento constitutivo de um currículo? O que leva os pensadores construtores do currículo defender alguns conhecimentos como hegemônicos na sociedade? É na construção de um currículo que tudo é muito bem pensado para conduzir a educação escolar a produzir um determinado tipo de sujeito e formar um tipo de sociedade específica. O currículo tem várias dimensões de trabalho: Pode se produzir uma educação escolar que conserve o controle e alienação social, como também pode ser um instrumento de transformação da realidade social. Quem dá vida ao currículo na sala de aula é o professor. Como o professor valida o currículo?

Como afirmou Paulo Freire:

(...) quem forma se forma e re-forma ao for-mar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém. Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente

que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar. (FREIRE, 1996. p, 25).

É bom lembrar que a estruturação do pensamento que envolve toda prática educativa da escola é definida pelo currículo. Nele está a base educacional que define a política pedagógica de todo um sistema educativo. Neste contexto, o currículo em si é um mecanismo socializador, segundo Macedo (2011), que tem a função e o poder de conduzir a educação escolar, mantendo o controle da mesma.

Michael Apple corrobora com esse entendimento e nos afirma que:

Todo o conhecimento que chegava a escola e chega ainda hoje não é aleatório. É selecionado e organizado ao redor de um conjunto de princípios e valores que vêm de algum lugar, que representam determinadas visões de normalidade e desvio, de bem e de mal, e da “forma como as boas pessoas devem agir”. Assim, para compreendermos por que o conhecimento pertence a penas determinados grupos tem sido representado em primeiro plano nas escolas, precisamos conhecer os interesses sociais que frequentemente guiam a seleção do currículo e sua organização (APPLE, 2006, p. 103).

Nesta ótica, vale a pena fazer alguns questionamentos: como a escola vai atender às novas demandas sociais mantendo um currículo que sutilmente propaga a conservação da hegemonia do conhecimento de um grupo social? Como a escola se tornará atualizada no processo social ativo acompanhando as transformações técnico-científicas, socioculturais e informacionais, validando as concepções do currículo fechado? Sabe-se também que as mudanças sociais são fruto das revoluções técnicas, científicas e intelectuais. São essas mudanças que cobram da escola outra postura didática e ideológica com desprendimento dos seus paradigmas convencionais. Uma escola moderna que promova a educação transformadora.

Para Miguel (2011), a escola não pode mais se omitir a refletir sobre sua práxis. Ela precisa perceber o que realmente acontece na sala de aula. O que o professor entende do contexto sócio histórico da docência e do poder do currículo na sua prática, o quanto o professor dever entender e repensar os currículos, os conhecimentos didáticos e suas práticas com autenticidade e autonomia, para saber trabalhar nas emergências dos sujeitos na escola e na sociedade, com criatividade, respeitando as identidades de cada sujeito.

Nesse contexto, Arroyo (2011) nos afirma:

Será necessário aprofundar no papel peculiar que o território do conhecimento tem na reprodução dessas ausências. Na medida em que o núcleo comum, único, se autodefine como a compreensão da totalidade do conhecimento e se autodefine como verdade única, a racionalidade única, suficiente, exclusiva, instaura um processo seletivo e segregador de outros saberes, racionalidades, e de outros processos de produções de saberes e de modo de pensar. Sobretudo, segregador de outros coletivos sociais, culturais, pensantes, humanos. (ARROYO, 2001, p.143)

No livro “Educação: Um tesouro a descobrir”, Delors (2003) com uma equipe de colaboradores apresenta um relatório de pesquisa da UNESCO que traz as definições de quatro pilares da educação como conceitos básicos e necessários ao desenvolvimento da educação escolar para o século XXI. Segundo Delors (2003), a educação escolar ideal para este século seria a educação escolar que conseguisse levar o estudante a aprender a conhecer (teorias informações, conhecimentos técnicos, filosóficos, culturais, artísticos, populares, eruditos, acadêmicos, etc...), a aprender a fazer (pôr em prática tudo o que aprendeu e a agir no momento certo e na hora certa, etc...), a aprender a conviver (saber respeitar as multiculturalidades, de raça, gênero, cor, religião, trabalho, concepção; a saber trabalhar em equipe, a controlar as emoções, a entender o outro como sujeito e como ser humano, etc...); a aprender a ser, (ser um sujeito autêntico, a ter atitudes e habilidades, a ser criativo e proativo, a ser ético e estético, a ser um cidadão emancipado, crítico e humanizado, a ser ele mesmo, não cópia de ninguém).

O mundo mudou e com estas mudanças a concepção de educação escolar também se alterou. Não é que a escola esteja imune ao controle da elite social e intelectual ou deixou de ser a instituição legal, cuja função social é de formar sujeitos para o mundo do trabalho, mas que aumentou a cobrança da real função social da escola. A escola da atualidade precisa formar sujeitos cidadãos, críticos, proativos, humanizados, e atuantes neste universo democrático do estado de direito.

Diante da atual complexidade social, pode se afirmar que de nada valerá o acúmulo de informações ou de conteúdos se o sujeito não souber fazer uso adequado dos mesmos para resolução dos problemas na emergência do seu cotidiano social. Não será aceite que a escola continue trabalhando desconectada da realidade social do alunado e do contexto das evoluções sociais

A escola, enquanto instituição de educação formal não pode mais permanecer como a instituição que valida a desigualdade do poder com a reprodução da cultura suprema, elitista e isoladora em sua prática, como enfatiza Apple (2006).

As escolas não apenas controlam as pessoas: elas também ajudam a controlar o significado. Pelo fato de preservarem e distribuírem o que se percebe com “conhecimento legítimo” – o conhecimento que “todos devemos ter”- as escolas conferem legitimidade cultural ao conhecimento de determinados grupos. Todavia isso não é tudo, pois a capacidade de um grupo tornar seus conhecimentos o “conhecimento de todos” se relaciona ao poder desse grupo em uma arena política e econômica mais ampla. O poder e a cultura então precisam ser vistos não como entidades estáticas sem conexos entre si, mas como atributos das relações econômicas existentes em uma sociedade. Então como dialeticamente interlaçados de forma que o poder e o controle econômicos se apresentam interconectados com o poder e controle culturais (...) (APPLE, 2006, p.104).

Segundo Arroyo (2011), para a libertação das amarras da ideologia curricular, o educador tem que mergulhar na história e perceber as intenções contidas por trás de cada elemento do currículo escolar e se perceber como sujeito de história e do poder na prática pedagógica para transformação social dos sujeitos.

A compreensão fechada de mundo, de conhecimento leva irremediavelmente a uma compreensão fechada de produtores de conhecimentos. Carregada inexoravelmente a seletividade, a segregação, o ocultismo e as ausências de sujeitos. Quanto mais aprofundarmos essas ausências históricas que os currículos reproduzem, as indagações surgem mais desafiantes para profissionais do conhecimento. (ARROYO, 2001, p.143)

No cenário social, ainda é visto que a educação escolar continua com os mesmos vínculos de constituição em sua essência, perpetuando o círculo vicioso do currículo fechado, estático, conservador promissor da educação alienadora e desumana. O desafio atual da educação escolar consiste em pensar um currículo que respeite a singularidade das diferenças, sem transformá-las em desigualdade (MACEDO 2004, p.127).

Para Anaya (2008),

[...] uma práxis que conceba a diversidade que permeia a sala de aula, precisa ser entendida enquanto um ingrediente que possibilitaria romper com antigos pressupostos pertencentes à teoria curricular tradicional, pois o currículo, os professores e os alunos não são elementos neutros, mas, sim, transmissores de ideologias (ANAYA 2008, p. 29-30)

Na reconstrução do currículo contemporâneo, os conhecimentos e as multiculturalidades devem ser contemplados, isto não quer dizer que a escola vai trabalhar sem base curricular, ou que vai trabalhar as diferenças, abrindo mão dos demais conteúdos. Significa dizer que o currículo necessita de uma reformulação profunda, coerente, equilibrada, com a participação crítica e efetiva de todos os segmentos da sociedade para incorporar os conhecimentos menos favorecidos a serem estudados nas escolas como saberes também necessários à formação do sujeito.

MacLaren (1993) e Cherryholmes (1993) abordam que há necessidade de uma redefinição do currículo com abertura para o diálogo e a articulação entre diferentes culturas e interesses sociais. Estes autores também acusam a escola de manter o controle e a ideologia dominante com validação dos currículos tradicionais pela produção e reprodução de conhecimentos que mantêm as composições econômicas, políticas e culturais elitistas, legitimando a alienação social e a desigualdade de poder na sociedade.

Pensar a transformação da educação escolar é enxergar as possibilidades e planejar estas transformações futuras com base na realidade atual. Como se pode perceber, o currículo pode ter duas vertentes de trabalho: A educação escolar que promova a alienação de uma sociedade, ou uma educação que promova a emancipação dos sujeitos na sociedade. O currículo não é neutro, é embebido das ideologias que o compõem. Planejar a construção de um novo currículo é reconhecer o poder que se emanou de sua essência como instrumento condutor de ideologias. Repensar o currículo é pensar a solução dos problemas sociais.

3.2 Os paradigmas curriculares para a Inovação Pedagógica

A escola que foi criada na revolução industrial, idealizada para formar os trabalhadores fabris daquela época é a escola atual do sistema do ensino da sociedade brasileira. Esta escola sofreu algumas alterações organizacionais, mas mantém o mesmo padrão curricular.

Perrenoud (2005, p. 10) afirma que a escola atual apresenta um discurso meio convincente, mas, tem uma prática tão distante do discurso que leva a

sociedade a não acreditar mais na escola. A escola diz uma coisa e faz outra. Mostra concepções e correntes pedagógicas que sugerem mudanças significativas, mas ainda não transformou seu discurso em prática na sala de aula.

Apple (2006) afirma que:

(...) Uma função tácita importante da escolarização parece ser o ensino de propensões de valores diferentes para diferentes populações escolares. Se considerar que um grupo de alunos possui futuros membros de uma classe profissional e administrativa, as escolaridades, escolha, pesquisa, etc. Se por outro lado, a destinação provável dos hábitos etc. Essas expectativas são reforçadas pelos tipos de currículo e testes que as escolas dão e pelos rótulos afixados a diferentes tipos de aluno. Assim, o conhecimento formal e informal ensinados nas escolas, os procedimentos de avaliação, etc., precisam ser analisados em conexão com outros aspectos, ou não perceberemos boa parte de sua real significação. Essas práticas cotidianas da escola estão ligadas a estruturas econômicas, sociais e ideológicas que se encontram fora dos prédios escolares. Essas relações precisam ser desveladas tanto hoje quanto no passado. Será apenas o passado que nos interessará agora (APPLE, 2006, p. 105).

Para atender à complexidade da sociedade atual, a escola precisa enxergar o retrocesso de sua prática reprodutiva e fragmentadora de conteúdos e se reinventar. As novas concepções e teorias curriculares já sugerem caminhos para esta reinvenção da escola.

Percebe-se nas abordagens das teorias críticas do currículo, quando os teóricos defendem a construção de um currículo que acompanhe as mudanças, compreendendo a sua essência. Neste sentido, a composição curricular deve centrar-se na dialogicidade entre conhecimentos/saberes, cultura, política, e economia para a construção de um currículo dialético, democrático e coerente com a formação cidadã dos indivíduos.

Os mecanismos de condução da mesma na luta em prol da descentralização. A educação está intimamente ligada à política da cultura. O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimento, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aulas de uma nação. Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concepções culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo. (APPLE, 1993, p. 59).

Nesta compreensão, a educação escolar deve refletir sobre as relações entre conhecimento, poder e cultura implícita em sua prática, elaborando novas posições metodológicas, capazes de despertar a consciência crítica nos educandos. Este é um dos caminhos para a construção de novos paradigmas curriculares para a Inovação Pedagógica.

Diante dos gigantescos problemas que o sistema de ensino brasileiro enfrenta, diga-se de passagem, que o comodismo social ainda prevalece na prática pedagógica de muitas escolas. Vale ressaltar ainda que mesmo com as abordagens dos mecanismos didáticos metodológicos das tendências pedagógicas descritas por Libâneo (1990), o sistema de ensino não conseguiu romper com o modelo de ensino tradicional. Ainda se faz alunos reproduzirem e memorizar conteúdos. Sobre as dimensões de ideologia e cultura do currículo, Moreira e Silva, (1995) salientam que o currículo deve ser encarado numa:

[...] perspectiva mais ampla de suas determinações sociais, de sua história, de sua produção contextual. O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares [...], (MOREIRA e SILVA, 1995, p. 78).

As críticas ao currículo tradicional produziram movimentações que fortaleceram as discussões em prol da reelaboração curricular com vista na inclusão dos conhecimentos heterogêneos e das multiculturalidades que ainda não estão totalmente contemplados no currículo escolar. A inclusão destes conhecimentos no currículo escolar faz parte do processo de construção de novos paradigmas educacionais.

É válido enfatizar que nenhuma concepção curricular se apresenta perfeita. Os currículos são produtos do pensamento humano objetivando um tipo de formação social como um fim. O currículo é também produto dos processos sóciohistóricos, culturais e políticos construtores da ideologia transcrita.

Sobre o contexto de formação educacional na concepção das correntes críticas do currículo, Giroux (1993) diz que:

Para os educadores, a preocupação modernista com sujeitos lúcidos, quando combinada com ênfase pós-moderna na diversidade, na contingência e no pluralismo cultural aponta para o objetivo de se educar os estudantes para um tipo de cidadania que não faça uma separação entre direitos abstratos e o domínio do cotidiano (...) (GIROUX, 1993, p.65).

As críticas feitas aos elaboradores de currículos em face das necessidades de analisar as mudanças sociais, os aspectos reais do processo educacional e as relações que se devem estabelecer entre o contexto social e a escola, são especificidades que o currículo na contemporaneidade precisa contemplar para a promoção da justiça social e o reconhecimento da heterogeneidade dos conhecimentos, conforme MacLaren (1993) e Cherryholmes (1993).

Como se pode ver, nas abordagens referentes aos novos paradigmas curriculares, a nova concepção de construção do currículo é dialética. O currículo deve conter o conjunto das vozes, dos saberes, sentimentos, fatores e valores e identidades dos agentes da sociedade sem supervalorizar determinadas culturas, ideologias, gêneros e fenômenos. Pois, o currículo ideal é elaborado no processo de reflexão contínua, sem se definir como pronto e acabado, mas, em construção à medida das alterações dos e nos contextos sociais. Vale dizer que o processo construtivo do currículo ideal não se esgota em reflexão, mas em reflexão, transformação, reorganização e reelaboração para definições e redefinições andando nos passos da complexidade.

3.3 As concepções de aprendizagem na visão do construtivismo e do construcionismo para a Inovação Pedagógica;

No contexto do trabalho pedagógico, o educador precisa entender como se dá o desempenho de aprendizagem no sujeito e o que se deve fazer para assistir o aluno neste processo. Papert aborda em seus trabalhos a concepção do ensino e da aprendizagem numa perspectiva construcionista. Se a Escola é menos que perfeita, então é sabido o que fazer: ensinar melhor. [...] a meta é ensinar de forma a produzir a maior aprendizagem a partir do mínimo de ensino (PAPERT, 2008, p. 134).

No decorrer da história, percebe-se que o sistema educacional mudou, mas, não a ponto de alterar substancialmente sua natureza (PAPERT, 1993, p, 18). É

notável que todo processo educativo da escola atual seja centrado no ensino para a escolarização do indivíduo e não no processo de ensino para a aprendizagem deste indivíduo. Assim, a educação escolar deve voltar a sua atuação para o desenvolvimento de aprendizagem dos sujeitos.

Para se compreender como o sujeito desenvolve a aprendizagem faz-se necessário que se entendam as teorias de aprendizagem. Cada teoria tem sua essência, cabendo ao educador atuar coerentemente na busca de mecanismos que facilitem o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes. Segundo Papert (2008), a aprendizagem do sujeito é facilitada quando o aluno tem prazer em descobrir ou produzir. Neste contexto, a escola precisa se tornar um ambiente facilitador da aprendizagem do sujeito. Este autor aborda ainda em seus trabalhos a concepção do ensino e da aprendizagem numa perspectiva construcionista.

O construcionismo é uma filosofia de uma família de filosofias educacionais que nega a “verdade óbvia”. Ele não põe em dúvida o valor da instrução como tal... A atitude construcionista no ensino não é em absoluto dispensável por ser minimalista- a meta é ensinar de forma a produzir a maior aprendizagem a partir do mínimo de ensino. Evidentemente, não se pode atingir isso apenas reduzindo a quantidade de ensino, enquanto se deixa todo o resto inalterado. A outra mudança principal e necessária assemelha-se a um africano: se um homem tem fome, você pode dar-lhe um peixe, mas é melhor dar-lhe uma vara e ensiná-lo a pescar. (PAPERT, 2008, p, 134).

Na concepção do construcionismo, a aprendizagem é resultado da construção do conhecimento com a instrução assistida. [...]. A crença de que o caminho para a melhor aprendizagem deve ser o aperfeiçoamento da instrução. Aprendizagem acontece quando o sujeito se ocupa em construir algo que ele tem interesse por si mesmo.

Segundo a teoria dos comportamentalistas/behavioristas, o sujeito aprende pelo estímulo. Já os construtivistas dizem que a aprendizagem é um processo resultante do processamento e da incorporação das informações pelas estruturas mentais com o convívio social na busca do equilíbrio (assimilação e acomodação) provocado pelo desequilíbrio das novas descobertas.

[...]. O construcionismo envolve dois tipos de construção: construção das coisas (objeto, artefato) que o aprendiz efectua a partir de materiais

(cognitivos) recolhidos do mundo (exterior) que rodeia, e construção (interior) do conhecimento que está relacionado com aquelas coisas. (FINO, 2004, p, 03).

Para Papert (2008), quanto maior o acesso às diversidades de informações, maior a potencialidade de construção do aprendiz (FINO, 2004), ou seja, o aprendiz carece de múltiplos instrumentos/atividades instigantes que o desafie à exploração dos universos externos com liberdade de escolha para criar, testar, comprovar, divulgar e ressignificar saberes. Construindo assim, o conhecimento é fruto da ação/reflexão/ação. Quanto mais oportunidades ele tiver de explorar informações e outros instrumentos/objetos, maior será a produção de conhecimento/aprendizagem sistematizada.

Segundo Papert, (1993), aprendizagem ocorre mais quando o educador proporciona mais oportunidades de construir e não quando ele encontra a melhor maneira de ensinar.

O construtivismo argumenta que os professores devem compreender a natureza activa do processo de aprendizagem, no qual os estudantes já estão empenhados, de modo a estarem aptos a poderem facilitar e enriquecer esse processo, ao invés de tentarem impor-lhes experiências que não fazem sentido (FINO, 1998, p.02).

O construtivismo é uma concepção teórica criada por Jean Piaget (1896 – 1980), que, como filósofo, biólogo e epistemólogo, investigou como o ser humano desenvolve a sua aprendizagem. Nesta teoria, a aprendizagem é um processo resultante do processamento e da incorporação das informações pelas estruturas mentais.

Prado (1999) afirma que Piaget e seus colaboradores contribuíram efetivamente para a compreensão do desenvolvimento humano, e o construcionismo de Papert inspirou-se, em parte, na psicologia genética de Piaget, no qual o desenvolvimento cognitivo é um processo de construção e reconstrução das estruturas mentais (Prado, op. cit., p. 27 apud COSTA, s.d).

O termo construtivismo usado por Piaget mostra que o conhecimento é fruto da construção interna. É construído pelo sujeito dentro de suas estruturas mentais,

sendo que, é o sujeito quem constrói o seu conhecimento no processo de interação com o objeto/sujeito, sujeito/sujeito, sujeito/objeto. Nesta concepção, a aprendizagem se dá em processo de construção. O sujeito aprende construindo e não acumulando ou reproduzindo.

Entendendo a visão dos construtivistas, tem-se a convicção da existência de uma luz no final do túnel para se reinventar a escola. A escola que instrua a aprendizagem. Instrução é a escolha de circunstâncias que facilitam a aprendizagem. [...] A escola fornece instrução, mas não aprendizagem para essas funções (ILLICH, 1995, p. 36). Em seu ensaio intitulado “Sociedade Sem Escola”, Illich faz fortes críticas ao sistema de ensino adotado pela escola ressaltando que:

Na realidade, a aprendizagem é a atividade humana menos necessitada de manipulação por outros. Sua maior parte não é resultado da instrução. É, antes, resultado de participação aberta em situações significativas. A maioria das pessoas aprende melhor estando «por dentro»; mas a escola faz com que identifiquemos nosso crescimento pessoal e cognoscitivo com o refinado planejamento e manipulação. (ILLICH, 1995, p. 52).

Com o conhecimento destas concepções de aprendizagem do indivíduo, a escola/professor deve disponibilizar para o aprendiz um ambiente agradável com as ferramentas adequadas e orientações coerentes para fazer aflorar nele, o desejo de exploração/manipulação de mecanismos externos para a construção interna do conhecimento. Pois, o aluno constrói o seu conhecimento alicerçado pelos mecanismos externos, resultando da reflexão pela construção social desejada pelo aprendiz.

Para Papert (2008), a escola deve ser um ambiente de interação entre os sujeitos, oportunizando a reflexão e a troca de experiência, ensinando a construir. Ensinar não é transferir conhecimento, mas recriar as possibilidades para sua própria produção ou sua construção (FREIRE, 1996, p. 52).

Como já mencionado anteriormente, o sistema de ensino precisa reinventar a escola, ou melhor, desconstruir toda concepção de escola e criar a escola inovadora, preocupada com o processo de aprendizagem do estudante, que ensine os estudantes a pensar e a resolver problemas (Papert, 2008). Um novo sistema de ensino que viabilize e garanta no ambiente escolar, a interação entre os sujeitos e

seus saberes, o respeito à heterogeneidade dos valores e das culturas com reflexão, troca de informações e escuta dos relatos das experiências.

Criar esta nova escola é um desafio enorme, porém uma necessidade real da sociedade atual.

O que sei é que a escola de hoje, depois de lhes terem sido cometidas funções que pouco têm a ver com o desenvolvimento das sociedades (servir de depósito onde as famílias colocam seus filhos, ou de local onde os jovens vegetam o máximo possível de tempo antes de engrossarem a pressão a porta das universidades ou do primeiro emprego), se encontra irremediavelmente ferida, e já nem é capaz de preparar para o presente, quanto mais para o futuro que nenhum visionário consegue antecipar. (FINO, 2001, p.03)

Nesse sentido, vale dizer que a educação escolar vive atualmente um grande dilema. Ou supera a fragmentação dos conhecimentos escolares ou no futuro não muito distante será eliminada do sistema social.

3.4 As TIC na escola como ferramenta de ruptura paradigmática

Vive-se a era das tecnologias de informação, da formação e da comunicação, ou seja, a era da tecnologia informacional, “o informacional” no sentido mais amplo da informática, como instrumento de reproduções tecnológicas de informações, com uma nova ótica de pensar e lidar com os instrumentos técnicos informatizados na formação de uma nova organização da vida social para uma sociedade informatizada, mais humana e intelectual.

Realmente, as novas tecnologias tomaram conta e revolucionaram o mundo e chegaram à escola. Sem dúvida o computador é uma inovação tecnológica que possibilita a construção do conhecimento com mais rapidez e perfeição. Mas, de posse desta ferramenta, o que a escola fez com as inovações tecnológicas em sua prática?

O uso do computador no processo pedagógico não tem promovido a Inovação Pedagógica. A escola permanece repassando conteúdo e o aluno

copiando. Inovar a escola implica em ruptura paradigmática e não proposta de “mais ou menos” (FINO, 2001, p.07).

Sobre o uso do computador na escola, Valente (1999) afirma:

No entanto, o computador pode enriquecer ambientes de aprendizagem onde o aluno, interagindo com os objetos desse ambiente, tem chance de construir o seu conhecimento. Nesse caso, o conhecimento não é passado para o aluno. O aluno não é mais instruído, ensinado, mas é o construtor do seu próprio conhecimento. Esse é o paradigma construcionista onde a ênfase está na aprendizagem ao invés de estar no ensino; na construção do conhecimento e não na instrução (VALENTE, 1999, p. 24-25).

O computador desafia os limites e instiga o sujeito a buscar novos conhecimentos, favorecendo a descoberta, a construção e o desenvolvimento intelectual do mesmo.

Na maioria das situações educacionais contemporâneas em que as crianças são postas em contacto com computadores, o computador é usado para fornecer-lhes informações respeitando-se ritmo e características individuais de cada criança, e para prover actividades dentro de um nível apropriado de dificuldade. É o computador programando a criança. No ambiente Logo a relação é inversa: a criança, mesmo em idade pré-escolar, está no controle - a criança programa o computador. E ao ensinar o computador a ‘pensar’, a criança embarca numa exploração sobre a maneira como ela própria pensa. Pensar sobre modos de pensar faz a criança tornar-se um epistemólogo, uma experiência que poucos adultos tiveram (PAPERT, 2008, p.35).

O computador, como principal aparelho tecnológico, marca definitivamente a evolução tecnológica da educação escolar. O acesso ao computador com os softwares educativos transformou e ainda transforma toda a didática escolar, mas, não mudou a ideologia educacional da escola.

Realmente, a tecnologia está dominando todo o universo de mercado. Assim, induz a sociedade a pensar, a processar e a apresentar inovações que atendam às exigências do mercado como conhecimentos/produtos que supram no momento, as reais carências do “Sistema”.

No novo cenário social entende-se que:

A tecnologia é o pano de fundo, o próprio quadro referencial no qual todos os outros fenômenos sociais ocorrem. Ela molda nossa mentalidade, nossa linguagem, nossa maneira de estruturar o pensamento, inclusive a nossa maneira de valorar (VINHOLI, 2008 p.2 Apud COSTA e GONTIJO 2009, p.02).

O poder da tecnologia é notável em todo setor da sociedade. Todo processo de produção está influenciado ou dependente dela. A tecnologia agora influencia a forma de pensar e de agir dos sujeitos. Com isto, produz-se um novo universo social, o mundo das tecnologias informatizadas, velozes e eficazes. Segundo Valente (2012), o computador é usado também como ferramenta educacional.

Com a introdução do computador no ambiente escolar, a escola cria mais um mecanismo de trabalho administrativo, didático e metodológico, permanecendo com as mesmas concepções de repasse de conhecimentos. O uso do computador na educação não rompeu com as concepções paradigmáticas da seriação e de fragmentação dos conteúdos escolares.

É válido dizer que devido às transformações socioculturais e tecnológicas, a escola vive em busca de aperfeiçoar sua metodologia, buscando reorganizar e repensar sua prática e sua estrutura de trabalho. Neste contexto, o computador passou a fazer parte do cotidiano da vida escolar nas atividades, como ferramenta indispensável ao desenvolvimento dos trabalhos administrativos e pedagógicos.

Na verdade, o computador como mecanismo tecnológico traz grandes possibilidades de transformação didática, metodológica e conseqüentemente ideológica na dinâmica pedagógica da sala de aula. Pois, quando a escola disponibiliza essa ferramenta tecnológica para o aluno e o professor como instrumentos de pesquisa e de criação, viabiliza a entrada do estudante no mundo das informações com possibilidades de descobertas e ressignificações para a construção de novos conhecimentos. O que não aconteceu ainda foi o rompimento dos moldes de ensino, pois, a escola ainda usa o computador para fazer as mesmas coisas que fazia antes da sua chegada.

Realmente, é inegável a influência da tecnologia na formação do sujeito. No contexto escolar, o computador passou a ser algo inerente ao processo de escolarização. Nesta ótica de formação, todo processo de ensino deve ser mediado para que o aluno possa usar o computador como instrumento manipulável, que ele passe a programá-lo e reprogramá-lo, montá-lo e desmontá-lo, criar e recriar novos horizontes provocando uma gigantesca revolução na didática escolar

Na maioria das situações educacionais contemporâneas em que as crianças são postas em contacto com computadores, o computador é usado para fornecer-lhes informações respeitando-se ritmo e características individuais de cada criança, e para prover actividades dentro de um nível apropriado de dificuldade. É o computador programando a criança. No ambiente Logo a relação é inversa: a criança, mesmo em idade pré-escolar, está no controle - a criança programa o computador. E ao ensinar o computador a 'pensar', a criança embarca numa exploração sobre a maneira como ela própria pensa. Pensar sobre modos de pensar faz a criança tornar-se um epistemólogo, uma experiência que poucos adultos tiveram (PAPERT, 1980, p.35).

Na escola, como dispositivo pedagógico, o computador desperta a criatividade, possibilita a criação e o manuseio de programas para a aquisição e construção de outros conhecimentos. Segundo Oliveira (2012), o uso do computador pela escola não se restringe em contribuir apenas com o processo de ensino e aprendizagem. A sua importância vai mais além. O acesso ao computador na escola pelo aluno possibilita a emancipação do mesmo.

Na escola, o uso do computador deve ter como objetivos promover a aprendizagem dos alunos e ajudar na construção do processo de conceituação e no desenvolvimento de habilidades importantes para que eles participem da sociedade do conhecimento e não simplesmente facilitar o processo de aprendizagem dos mesmos (OLIVEIRA, 2012, p.02).

É evidente que uso do computador na educação escolar auxilia no desempenho de desenvolvimento do sujeito/aluno por várias vertentes. A exploração dos conteúdos dos programas promove a interação entre o conhecimento prévio do aluno e os novos saberes disponíveis em cada programa. Este processo influencia no desenvolvimento intelectual, cognitivo e criativo do aprendiz, potencializando sua criatividade.

A preocupação com o rumo das mudanças tecnológicas impõe à área da educação um posicionamento entre tentar entender as transformações do mundo, produzindo conhecimento pedagógico sobre ele e auxiliando o homem a ser sujeito da tecnologia; ou, ao contrário – ou dar as costas para a realidade (SAMPAIO, 1999, p.29)

Na ótica formativa da educação escolar, a base dos trabalhos pedagógicos com o computador são os softwares educativos encontrados no mercado. Todo

processo educativo do trabalho pedagógico está intimamente ligado aos conteúdos dos softwares adquiridos e usados na “educação” escolar com mais um recurso metodológico e didático. Os conteúdos destes softwares precisam ser avaliados e aprovados pelos responsáveis pela formação do aprendiz, no caso, os educadores, pois, são eles os incumbidos por selecionarem os programas, as mídias, os softwares e todos os instrumentos a ser explorados nas aulas no processo de aprendizagem dos alunos.

Neste vasto universo de produtos informatizados e de multimídias, o poder da tecnologia sobre a sociedade é alarmante. Os produtos e multimídias estão em todos os lugares. Todos podem ter acesso aos diversos tipos de software do mercado. O que vai fazer a diferença é o conhecimento do usuário em saber avaliar os aspectos e conteúdo do software adquirido.

No universo escolar, o uso das TIC - Tecnologias da Informação e Comunicação na sala de aula já se faz inerente e indispensável ao processo didático. Não existe mais como viver na sociedade informatizada e não fazer uso de suas ferramentas. As TIC são instrumentos indispensáveis à formação social do sujeito atualmente. Na escola não é diferente. As TIC são ferramentas de trabalho que facilitam todo o trabalho da escola. Elas são instrumentos que favorecem e possibilitam inovações didáticas e pedagógicas dentro da sala de aula.

Ensinar com as novas mídias será uma revolução, se mudarmos simultaneamente os paradigmas convencionais do ensino, que mantêm distantes professores e alunos. Caso contrário conseguiremos dar um verniz de modernidade, sem mexer no essencial. A Internet é um novo meio de comunicação, ainda incipiente, mas que pode ajudar-nos a rever, a ampliar e a modificar muitas das formas atuais de ensinar e de aprender. (MORIN, 1999, p. 8)

Atualmente, o acesso a qualquer tipo de informação e conteúdo é momentâneo, desde que esteja conectado a uma rede de internet. Como isto, o acesso às informações e conteúdo não será mais problema para a escola. Ela não mais o controla do conhecimento. O professor não tem mais o saber absoluto. Tudo pode ser acessado na internet num instante. Tudo é apenas questão de segundos. Não é mais necessário memorizar, copiar conteúdos e nem acumular informações. Todas as informações estão disponíveis nas redes. Caberá ao professor indicar os

canais de acesso às informações legítimas e como usá-las. Orientar a fazer bom uso das informações e dos conteúdos disponíveis nas mídias com ética e criticidade.

Nesta ótica, caberá à escola desenvolver uma dinâmica pedagógica inovada, capaz de envolver o estudante com seu contexto sócio e cultural motivando-o a pesquisar, a estudar, a construir e a reconstruir os conhecimentos, onde o aprendiz se descobre e se formar sujeito atuante.

3.5 A multisseriação e suas implicações para a Inovação Pedagógica

Fruto de uma arrumação emergencial do sistema social, também emergente, a multisseriação se afirma como organização escolar fora do padrão de escolarização. Vale lembrar que esta aceitação só ocorreu após promulgação da legislação que garantiu a educação escolar gratuita, direito de todos e obrigação do Estado em todo território brasileiro. Foi após esta conquista, quando a escola chegou à zona rural, que a multisseriação foi aceite pelo sistema de ensino como única forma de viabilizar a escolarização nesta região.

É na zona rural que a escola multisseriada se estende como organização escolar. Uma classe que junta os alunos de todas idades, sexos, conhecimentos, escolarizações e cultura num mesmo local, ao mesmo tempo, sem muitos recursos, nenhuma assistência e com um professor. Este foi o molde mais adequado que os governantes usaram e ainda usam para garantirem a escolarização aos moradores da zona rural, nas séries iniciais, para ensinar a ler, a escrever e a contar.

A educação rural no Brasil, por motivos socioculturais, sempre foi relegada a planos inferiores e teve por retaguarda ideológica o elitismo acentuado do processo educacional aqui instalado pelos jesuítas e a interpretação político-ideológica da oligarquia agrária, conhecida popularmente na expressão: “gente da roça não carece de estudos. Isso é coisa de gente da cidade”. (LEITE, 1999, p. 14).

Vale ressaltar que, quando a escola pública chegou ao universo rural trouxe todas as concepções e metodologias do sistema de ensino, idealizadas para atender

as necessidades da escola centros dos urbanos, a seriação. Com isso inculcou a ideologia de que a escola urbana era/é superior à escola rural.

Para o sistema padrão de ensino, a classe multisseriada é um fator negativo, caracterizada como uma arrumação necessária, ao mesmo tempo como uma adaptação inadequada, sendo apenas uma aglomeração remediativa.

Como abordado anteriormente, a escola personificada como modelo ideal está fracassando ou melhor, já está fracassada. Sua prática não forma mais o sujeito da sociedade atual, quanto mais da sociedade futura. O declínio desta escola vem sendo apontado por estudiosos como: Carlos Fino e Jesus Maria Sousa. Para estes estudiosos, os sintomas deste fracasso estão apresentados nos resultados das violências sociais que a humanidade vem sofrendo.

Ninguém ignora que as escolas já não são os únicos, nem sequer os mais importantes centros de distribuição de conhecimento, não podendo rivalizar com a quantidade de informação que reside no seu exterior e a que se pode aceder com crescente facilidade. Nem são já necessárias, como foram há duzentos anos, para operarem o prodígio de transformar hordas de indivíduos com um passado rural, unicamente habituados aos ritmos da natureza, em operários minimamente disciplinados e habituados a permanecerem concentrados, portas adentro, funcionando de forma sincronizada, sob a direcção de um capataz. Além disso, habituadas a ensinar factos e conceitos, segundo uma concepção de aprendizagem que se supõe consequência do acto de ensinar, e não podendo acompanhar a rapidez com que a informação disponível vai deixando de ser pertinente face à evolução da ciência, de há muito que a escola deixou de servir, como servia no passado, para “preparar para a vida”. Então para que serve? Para preparar para a universidade? Para atenuar a pressão dos jovens no mercado de emprego, esse bem cada vez mais difícil de obter? Para servir de estação de trânsito antes de começar a verdadeira vida? (FINO e SOUSA, p.9-10).

Como se pode sentir, a escola padrão está em crise. Já perdeu o controle do conhecimento e o status de dona do saber. Ela está perdida desde a descoberta da Física Quântica. Vive-se na sociedade da complexidade, onde tudo é relativo. Com isto entende-se que a crise da escola é paradigmática, como disse Toffler (1970). Morin (2000) afirma que a atual sociedade enfrenta o paradigma da complexidade,

(...) o conhecimento do conhecimento não pode fechar-se em fronteiras estritas, pois, o conhecimento não é insular, mas peninsular, e, para

conhecê-lo, temos que ligá-lo ao contexto mais amplo, do qual faz parte. As partes devem ser interligadas entre si. (MORIN, 2000, p.26):

O sistema padrão de ensino está despedaçado, precisando de transformação ideológica e paradigmática. O que ainda não se sabe até agora é fazer acontecer a reforma em sua amplitude. Como transformar o sistema de ensino? Por onde começar essa mudança?

Corroborando com esse entendimento, Gadotti (2000) aborda que:

Neste contexto de impregnação do conhecimento, cabe à escola: amar o conhecimento como espaço de realização humana, de alegria e de contentamento cultural; selecionar e rever criticamente a informação; formular hipóteses; ser criativa e inventiva (inovar); ser provocadora de mensagens e não pura receptora; produzir, construir e reconstruir conhecimento elaborado. E mais: numa perspectiva emancipadora da educação, a escola tem que fazer tudo isso em favor dos excluídos, não discriminando o pobre. Ela não pode distribuir poder, mas pode construir e reconstruir conhecimentos, saber, que é poder. Numa perspectiva emancipadora da educação, a tecnologia contribui muito pouco para a emancipação dos excluídos se não for associada ao exercício da cidadania. (GADOTTI, 2000, p.08)

Morin (2004, p. 20) diz que a reforma do ensino deve levar à reforma do pensamento, e a reforma do pensamento deve levar à reforma do ensino.

Na concepção de Paulo Freire (1996), o educador precisa pensar a prática pedagógica para o ensino que leve o aluno a pensar e repensar, ou seja, fazer o aluno a ser protagonista do seu saber. Ainda para Freire (1996, p. 28), pensar é não estarmos demasiadamente certos das nossas certezas.

Com as contribuições teóricas aqui abordadas, percebem-se sinalizações de mudanças de concepções de educação. São transmutações ideológicas, manifestadas em teorias, concepções, movimentos e políticas educacionais que mesmo aparentadas isoladas são essenciais para a transformação da educação escolar, como indicativos de caminhos para a Inovação Pedagógica

A Inovação Pedagógica, como já definida, é uma ruptura ideológica e paradigmática na educação escolar com superação positiva. Segundo Sousa e Fino, (2008), a Inovação caracteriza uma ruptura com o passado, numa revolução de todo o sistema de pensamento anterior, mudança do modo de pensar, de agir, de perceber, de sentir e de organizar a prática da escola.

No contexto de ruptura paradigmática, vale lembrar que a classe multisseriada vem se afirmando como prática escolar diferenciada. Um ambiente composto por sujeitos de saberes heterogêneos, onde os agentes têm muita liberdade de expressão, de cooperação e de participação. É este processo de interação ativa entre os sujeitos da comunidade escolar, especialmente entre alunos de séries e idades diferentes, que faz da classe multisseriada, uma sala de aula positivamente movimentada e dinâmica. Ou seja, a classe multisseriada é um ambiente escolar que rompe com os padrões normalizadores de organização do sistema de ensino. É um universo de múltiplas realidades sociais, históricas e culturais que impulsionam o educador a criar mecanismos didáticos inovadores para articulação e sistematização coerente dos saberes.

Na classe de multisséries, o docente é cobrado pelo conjunto de necessidades da turma a construir e reconstruir sua prática diária para equalização das oportunidades de desenvolvimento da aprendizagem do todo e cada estudante. O docente é o condutor e os discentes os participantes da dinâmica interativa da classe multisseriada, onde as diferenças se articulam e se completam num movimento de troca de informações, com os relatos de experiências, com as reflexões e de reconstruções das atividades, nas parcerias mediadas pelo educador.

Neste entendimento, a classe multisseriada favorece um ensino mais aberto, com o convívio das diferenças, com a humanização dos sujeitos, onde as incertezas se transformam em instrumentos de reflexão e de interação, que impulsionam uma prática pedagógica criativa, envolvente e reflexiva. É um ambiente recheado de possibilidade que, se bem estudado e explorado, terá muitos e bons frutos.

Planear o futuro não implica apenas em descrever em cenários as características reais do mundo futuro, mas, implica na capacidade do entendimento das variantes sociais e das tendências de mudanças para as tomadas de decisões necessárias e coerentes a esse futuro (SÓUSA et al, 2001).

Sair da padronização elitista da seriação, dos conteúdos e da organização escolar é reinventar a escola. Neste sentido, a dinâmica pedagógica da multisseriação aparece como sugestão de nova estruturação escolar. Visto que, neste universo pedagógico, cada sujeito tem sua peculiaridade social, histórica e

cultural a ser respeitada, valorizada e sistematizada como parte dos saberes escolares socializados no processo de ensino.

Pode se dizer que a superação dos desafios do professor de classe multisseriada se efetiva na prática cotidiana. É no dia a dia, no contato com a heterogeneidade dos saberes, das multiplicidades, das carências que o professor experimenta os seus conhecimentos e habilidades. Parafraseando Paulo Freire, é dando aula que o professor aprende a dar ou a parar de dar aula. É ensinando que se aprende a ensinar e a aprender. Ainda, dizendo de outra maneira, é na prática que se prova, aprova e valida as teorias. Ou seja, é no movimento de saber criar e recriar mecanismos e recursos didáticos e metodológicos necessários à prática diária de uma classe multisseriada que se forma um bom perito nessa prática.

No convívio diário da classe multisseriada, a cada desafio vencido tanto o professor quanto os estudantes vão se superando, formando e se formando. Como disse Freire (1996, p. 26), nas condições de verdadeira aprendizagem, os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador igualmente sujeito do processo.

Neste aspecto, pode se dizer que é na harmonia, na interação, no respeito, no anseio pela descoberta e nas multiplicidades dos saberes e das diferenças que emergem as potencialidades pedagógicas da turma de multisseriação.

Portanto, no contexto de quebra de paradigma e ruptura de padronização do sistema de ensino, a classe multisseriada é uma prática bem sugestiva de Inovação Pedagógica.

4 METODOLOGIA

[...] 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. (MINAYO 2008)

4.1 As abordagens da pesquisa

A Etnopesquisa é uma pesquisa de campo com abordagem qualitativa, interpretativa, hermenêutica e fenomenológica que usa a Etnografia como método de investigação.

Como sua preocupação etno (do grego *ethnos*, povo, pessoas), a etnopesquisa direcionada seu interesse para compreender as ordens socioculturais em organização, constituídas por sujeitos intersubjetivamente edificados e edificantes, em meio a uma *bacia semântica* culturalmente medida. Nesse sentido, preocupa-se primordialmente com os processos que constituem o ser humano em sociedade e em cultura e compreende esta com algo que transversaliza e indexaliza toda e qualquer ação humana e os etnométodos que ai se dinamizam (MACEDO, 2010, p.09).

A abordagem etnográfica possibilita ao pesquisador o contato direto com os sujeitos envolvidos por um longo período de tempo para a análise e compreensão do objeto em estudo, onde ele observa de perto, no real, como ocorrem os aspectos, os fenômenos e os fatos na íntegra, para fazer a análise interpretativa conforme a fundamentação da pesquisa.

Descrição (*grafia*) de um *ethnos* (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. (LAPASSADE 2005, p. 148)

No que diz respeito ao contato direto do pesquisador no universo real da pesquisa, vale ressaltar que esta presença não vai determinar ou modificar a naturalidade dos fatos, ou dos fenômenos. O etnopesquisador é parte da pesquisa e atuará como tal nas relações de observação e análise dos contextos da investigação que são constituídos e se constituem nos seus âmbitos (ILLICH, 1995, p. 36).

Apenas quando podemos nomear nossas experiências - dar voz a nosso próprio mundo e afirmar a nós mesmos como agentes sociais ativos, com vontade e um propósito - podemos começar a transformar o significado daquelas experiências, ao examinar criticamente os pressupostos sobre os quais elas estão construídas. (GIROUX E MCLAREN, 1993, p. 26).

Na pesquisa etnográfica, o etnopesquisador é sujeito da pesquisa. Ele vive no cenário pesquisado em contato direto com os atores sociais por um determinado tempo, observando e estudando todo o contexto sócio, histórico e cultural do ambiente para entender toda a realidade dos/pelos fenômenos. Para a fenomenologia, a realidade é o compreendido, o interpretado e o comunicado, (MACEDO, 2010, p.15).

Vale enfatizar que o método etnográfico, além de fenomenológico, é também hermenêutico, pois, cobra do etnopesquisador habilidade de reflexão e muita capacidade de leitura complexa, de interpretação dos fatos/textos fechados e difíceis, bem como a compreensão da dialogicidade dos fenômenos subjetivos e intersubjetivos das/nas relações humanas com seus significados para sintetizar as informações coerentemente como produção científica.

Rompendo com os moldes clássicos de se fazer pesquisa científica e com grande dificuldade, a pesquisa qualitativa vai abrindo seus próprios caminhos (MOREIRA, 2002, p. 43).

A reflexão hermenêutica torna-se assim, necessária, para transformar a ciência, de um objeto estranho, distante e incomensurável com nossa vida,

num objeto familiar e próximo, que, falando a língua de todos os dias, é capaz de nos comunicar suas violências e limites, seus objetivos e o que realiza aquém deles, um objetivo que, por falar, será concebido mais adequadamente numa relação eu/tu do que numa relação eu/coisa e que nessa medida, se transforma num parceiro de compreensão e de transformação da realidade. (MACEDO, 2010, p.40).

Nesta investigação, o enfoque foi dado ao processo interpretativo dos fenômenos ocorridos em todo contexto sócio educativo da classe multisseriada. Não obteve pretensão nenhuma de quantificar ou medir resultados como verdades absolutas, mesmo porque não se calcula o quantitativo de valores, de concepções, de aprendizagem, de interação e de construção de conhecimento resultante dum processo e dinâmica pedagógica.

4.2 O locus da pesquisa

Esta pesquisa foi realizada numa turma multisseriada, do turno vespertino, da Escola Antônio Mendes de Souza, do Núcleo Pedagógico dos Morrinhos, no interior do Município de Dormentes, Estado Pernambuco-Brasil.

Figura 1 - Imagem da Vista aérea da cidade de Dormentes – PE



Fonte: IBGE, 2010.

Com a emancipação política, o distrito de Dormentes foi desmembrado do Município de Petrolina, e elevado à categoria de município autônomo no dia 1º de outubro de 1991, pela Lei estadual nº 10.625. Administrativamente, o município é formado pelo distrito sede e pelos povoados de Lagoas, Monte Orebe, Lagoa de Fora, Botão de Ceda, Angico, Caatinga Grande, Mudubim, Poço do Boi e São Domingos. Conforme dados do (IBGE, 2010) são 16.917 pessoas residentes. A área urbana é composta por 6.004 habitantes e 10.913 pessoas residentes em área rural. Sua área territorial compreende 1.537,64 km² de extensão. O bioma é caracterizado pela Caatinga, localizada na Mesorregião do São Francisco, microrregião de Petrolina, a uma distância de 885 km da capital pernambucana.

Segundo o IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2010), o campo brasileiro ainda conta com uma população escolar significativa, com uma população campestre de 29.830.007 pessoas. Segundo os dados do censo escolar do INEP-Instituto Nacional de estudo e Pesquisa Educacional Anísio Teixeira (2014), a educação rural apresenta, no ano letivo de 2014, o quantitativo de 3.942.344 matrículas, sendo 162 077 na Educação Infantil, 3.454.645 no Ensino Fundamental e 325.622 no Ensino Médio. Esses números indicam o potencial existente na Escola do Campo. Como mencionou Arroyo (2010), quando a esta população se libertar das amarras ideológicas da padronização da escola urbanicista a realidade social do campo surpreenderá a elite dominante do sistema de ensino.

A escola da classe em estudo compõe o Núcleo Pedagógico dos Morrinhos. A sede do Núcleo fica na Escola Nossa Senhora de Carmo, no Sítio Morrinhos, zona rural do município de Dormentes-PE, distante a cerca de 5 km da escola Antônio Mendes de Sousa. Segundo as informações verbais da coordenadora do Núcleo, o prédio foi construído nessa localidade para agradar aos representantes da comunidade e para trazer os alunos das escolas que atualmente estão nucleadas aqui como também para facilitar a vinda dos professores da cidade, que fica a 10 km de distância com estrada de chão.

Figura 2 Imagem da Escola Nossa Senhora do Carmo- Sede do Núcleo Pedagógico dos Morrinhos



Fonte: Da autora.

Esta turma foi escolhida por se tratar de uma classe do Núcleo Pedagógico de turmas multisseriada e também por ser uma turma que captou o meu interesse desde o início pela sua boa disposição e simpatia. De facto, quando em trajeto pela região, ao passar pela escola, notava-se que os estudantes saíam sorridentes, parecendo muito felizes. Este destaque foi suficiente para intrigar a quem passasse pela escola no final do turno vespertino. Dava-se a impressão de que a escola era muito boa para satisfazer a todos ou era muito ruim para alegrar a todos pela liberdade do final do horário. Este contágio de alegria e de satisfação não era perceptível no outro turno da mesma escola e nem nas escolas mais próximas. Era tanto envolvimento que chamava muito a atenção de quem por ali passasse.

Outro fator que contribuiu para a escolha desta turma foi o fato de a professora da turma ser a mais bem conceituada do núcleo escolar, por ter boa reputação, ser muito segura, por transparecer sempre uma fortaleza intelectual de muito carisma e competência. Sempre firme no propósito de envolvimento, a professora cativava os alunos e toda a comunidade. Isto foi mais um motivo marcante para escolha desta turma como locus desta pesquisa.

A turma pesquisada poderia ter sido qualquer outra das escolas ou turmas do núcleo das turmas multisseriadas, mas esta foi a turma que provocou total interesse, curiosidade e anseio para descobrir se a dinâmica dessa classe multisseriada constituía Inovação Pedagógica de fato.

Figura 3 - Imagem da Escola Antônio Mendes de Souza



Fonte: Da autora

Esta pesquisa envolveu 26 pessoas, sendo: 01 professor, 20 alunos, 01 gestora, 01 coordenadora pedagógica e 03 pais de alunos, além da comunidade local e da Secretaria Municipal de Educação.

Tabela 1 - Componente da Turma Multisseriada B

TURMA: B - MULTISSERIADA	
TURNO: VESPERTINO	
ESCOLA: ANTÔNIO MENDES DE SOUZA	
NÚCLO PEGAÓGICO: MORRINHOS	
ANO LETIVO: 2015	
COMPONENTES DA TURMA NA ESCOLA	
Gestora do Núcleo/escola/turma	Marcia Aparecida Coelho
Coordenadora Pedagógica do Núcleo/escola/turma	Anaina do Nascimento Gomes Silva
Professora da Turma	Marlene Agostinha Rodrigues
Série/ano	Número de estudantes
3º ano	09 estudantes
4º ano	05 estudantes
5º ano	06 estudantes
TOTAL DE ALUNOS DA TURMA	20 ALUNOS

Fonte: Diário de Classe-2015

A comunidade local é denominada de sítio Baixa do Caminho Velho, situado na zona rural do município de Dormentes, no estado de Pernambuco, na região sequeira do nordeste brasileiro. Povoador por pessoas simples, da região, são agricultores da área sequeira. A principal fonte de renda é a agropecuária familiar de subsistência com destaque para caprino e ovinocultura. Os moradores mantêm-se nas atividades culturais e ruralistas.

A comunidade é composta por pessoas que não concluíram o ensino fundamental, de semblantes sofridos, marcados pelo sol, da labuta campo, principalmente, por se tratar de uma região sequeira sem irrigação.

Figura 4 - Localidades da Escola Antônio Mendes de Souza - comunidade local.



Fonte: Da autora

Para esta população, a escola é a única presença do poder público que se mantém na localidade pela resistência da população local, que não aceitou o deslocamento dos alunos em transporte escolar para a escola núcleo a cinco quilômetros de distância, localizada na vila Morrinhos, durante a campanha de nucleação das escolas.

Em conversa com um dos moradores da localidade, também pai de aluno da escola, sobre a atenção do poder público para com a comunidade local, ele respondeu:

A atenção aqui é zero. O povo que está no poder só aparece por aqui na época de eleição, em uma festa ou em um velório. Sabemos que somos nós que, votando damos o poder a eles. Mas, o culpado somos nós mesmo que

sempre votamos neles. Eles só fazem alguma coisa no interior no ano da eleição, depois que povo fazer confusão e brigar. Ninguém vem trazer nada para ninguém aqui. Pode olhar, veja se você vê alguma coisa da prefeitura aqui a não ser a escola e um poço que foi furado há muitos anos atrás aqui perto, ali naquela baixa. Se uma pessoa precisar de qualquer coisa é um vizinho quem socorre. Nada se tem de público aqui. Tudo é na cidade. (Explicação verbal)⁴

4.3 Técnicas e instrumentos para a coleta de dados

Entre as técnicas de coleta de “dados” ou de informações do método etnográfico deste estudo de campo, a observação participante, a entrevista não estruturada e a análise documental foram primordiais para o desnudamento dos fatos e a compreensão dos fenômenos sociais, históricos e culturais nas relações humanas.

Para Bogdan e Biklen, a observação participante é um mecanismo de coletar dados que resulta na produção de dois tipos de materiais numa pesquisa: O primeiro é descritivo em que a preocupação é de captar uma imagem, por palavras, do local, das pessoas, ações e conversas observadas. O outro é reflexivo – a parte que apreende mais o ponto de vista do observador, as suas ideias e preocupações (BOGDAN E BIKLEN, 2008, p. 152).

Na observação participante o pesquisador aproxima-se dos sujeitos e do contexto da pesquisa. O trabalho de campo implica uma confrontação pessoal com o desconhecido, o confuso, o obscuro, o contraditório, sempre em devir (MACEDO, 2013).

Para André (2008, p. 45), a metodologia de observação participante visa descrever os sistemas de significados culturais dos sujeitos estudados com base em sua ótica e seu universo referencial. Neste instrumento de coleta de dados, necessita-se de olhar de perto os fatos e fenômenos atentamente para atribuir-lhes sentidos, conforme a essência dos mesmos.

Nas observações feitas, reteve-se o máximo de informações possíveis. Foram feitas as anotações, sem deixar escapar nada. Tudo o que foi visto foi registrado para passar pelo processo de reflexão e análise do processo da

⁴ Explicação verbal do pai de aluno, João Expedito

interpretação concisa, resultando na compreensão e descrição dos mesmos, como ciência.

Para fazer as anotações detalhadas sobre o dinamismo da classe multisseriada, o diário de campo (diário etnográfico) foi usado no decorrer da investigação. Nele, foram registradas as informações importantes colhidas para posterior análise e interpretação a serem sistematizadas. Além do diário de campo, nesta pesquisa foi utilizado também um caderno comum para o registro das observações, manifestações latentes, lembretes e todas as informações consideradas também relevantes que subsidiarão na organização e interpretação das informações.

Na observação foram analisados os fatos, as relações, ações, reações, as emoções, as interações, as manifestações, as reações físicas e psicológicas na convivência social dos sujeitos da pesquisa.

Na observação, o pesquisador precisa olhar de perto os fatos e fenômenos atentamente para atribuí- lhes sentidos conforme a essência dos mesmos. Nas observações o pesquisador precisa reter o máximo de informações possíveis em sua observação, anotando tudo, sem deixar nada escapar. Tudo o que for visto deve passar pelo processo de reflexão e análise para a interpretação concisa, resultando na compressão e descrição dos mesmos, como ciência. Durante a estada no campo, os dados recolhidos são provenientes de fontes diversas, nomeadamente observação participante, propriamente dita, que é o que o observador apreende, vivendo com as pessoas e partilhando as suas actividades. (FINO, 2003, p. 04).

Na análise dos documentos, encontrou-se a descrição de experiências e fatos e informações relevantes objetivo da pesquisa. Os documentos são fontes de registros pois neles estão grafados as expressões linguísticas, as manifestações sociais, históricos e culturais, bem como relato de fatos e dados. Macedo (2010, p. 107) afirma que a análise de documentos constitui um recurso significativo na tradição metodológica da Etnopesquisa constitui-se um recurso precioso para esse tipo de investigação, seja revelando novos aspectos de uma questão, seja aprofundando-a.

Complementando os métodos desta pesquisa, a análise documental foi utilizada como mecanismo para interpretação de informações relevantes: a matriz curricular; os planejamentos didáticos; o Projeto Político Pedagógico da escola; a proposta Pedagógica da escola; o Plano Municipal de Educação; a produção de

textos pelos alunos; os livros didáticos; os referenciais teóricos; entre outros que serviram também de subsídios para uma maior compreensão dos limites e possibilidades da dinâmica pedagógica da classe em estudo, como também para o apontamento das intervenções cabíveis para a inovação pedagógica (Macedo, 2010, p. 108). Ademais, os documentos têm a vantagem de serem fontes relativamente estáveis de pesquisa, o que facilita, sobremaneira, o trabalho do pesquisador interessado nos significados das práticas humanas.

Neste estudo, a análise documental constituiu um recurso precioso para a investigação e comprovação de questões da pesquisa. É nos registros que se podem verificar as relações existentes, revelando novos aspectos de uma questão, seja aprofundando-a. (MACEDO, 2010, p. 107).

A entrevista não estruturada foi outra técnica de coleta de “dados” utilizada nesta pesquisa como um instrumento dirigido para provocar a emergência de informações ou, “dados” pela interação entre o pesquisador e o pesquisado. Como aborda Macedo (2010).

Portanto, a entrevista de inspiração etnográfica como é um recurso fecundo para a etnopesquisa, é um encontro social constituído de realidades porque fundado em edificações pela linguagem, pelo ato comunicativo, definidor de significados. Nesse sentido, a entrevista é um dos recursos quase indispensáveis para a apreensão – de forma indexal (encarnada, enraizada segundo a etnometodologia) – do significado social pelos etnopescisadores, até porque, como elabora Austin (1970), nesse contexto, dizer é fazer (MACEDO, 2010, p.107).

Foi usada como ferramenta estimulante para o afloramento das informações de dados a entrevista não estruturada para os 28 participantes. Cada entrevista tinha 10 (dez) questões abertas, a título de orientação. As questões surgiam no contexto das conversas. Não foram gravadas, apenas registradas no caderno de registros das conversas.

O planejamento das entrevistas seguiu uma rotina sequencial para iniciar cada conversa. Como: as entrevistas se construía uma conversa dialogada com questões abertas e dirigidas. Não aceitaram gravações e nem filmagem. Apenas alguns registros fotográficos.

Foi neste processo de interação intersubjetiva da entrevista entre pesquisadora e pesquisados que se colheram os significados dos fatos em seu universo, atribuído pelos pesquisados em sua relação com a sociedade.

Com isso, compreendem-se as ações e as relações dos atores sociais no seu cenário, o que sintetizou os significados atribuídos e transformou as informações coletadas em conhecimentos científicos.

4.4 Os procedimentos metodológicos

O estudo de campo é uma técnica de coleta de “dados” que proporciona ao etnoperquisador o contato direto com o campo a ser investigado. Assim, ele observa de perto, no real, como ocorrem os aspectos, os fenômenos e os fatos na íntegra, para fazer a análise interpretativa conforme a fundamentação da pesquisa.

Os métodos em Etnopesquisa lutam pelo acolhimento da natureza do mundo empírico habilitado por seres humanos culturalmente situados e situantes e pela organização de procedimentos metodológicos que reflitam esse acolhimento, (MACEDO, 2010, p. 81).

Para a realização de uma pesquisa de campo precisa-se, primeiro, preparar o terreno, ou seja, manter contato com a comunidade e, familiarizar-se com os atores sociais do campo para ter acesso àquele universo com mais abertura e aceitabilidade.

Esta pesquisa de campo teve início com uma visita ao campo da pesquisa. Em princípio foram apresentados para a gestora do núcleo pedagógico das turmas multisseriadas, o tema da pesquisa e os objetivos da mesma. Depois, foi realizada a visita na comunidade e na escola, locus da pesquisa, e apresentado o projeto da pesquisa e os objetivos da mesma.

Na apresentação do projeto da pesquisa para a professora, a servente e os alunos da classe/turma escolhida, sentiu-se uma forte preocupação por parte da professora e da servente da turma de ter sua realidade pesquisada e desnudada, mostrando-se incomodadas. No entanto, na apresentação para saber da disponibilidade da turma em colaborar participando da pesquisa, a professora

ressaltou que só não permitiria que a pesquisa atrapalhasse o trabalho da escola, mas, se disponibilizou a ajudar e permitiu que se fizesse a pesquisa. Os alunos se dispuseram achando o máximo serem participantes da pesquisa e colaboraram naturalmente.

Esta pesquisa de campo teve a duração de quatro meses de imersão total a presença da pesquisadora na escola e na comunidade.

Faz-se necessário frisar que no processo de observação não se consubstancia num ato mecânico de registrar, apenas da especificidade da função do pesquisador que observa - ele está inserido num processo de interação e de atribuição de sentidos (MACEDO, 2010, p. 91).

No estudo de campo o etnopsiquisador adentra no ambiente fazendo suas anotações, observações e estudando todo o contexto, sistematizando metodicamente os conhecimentos em sua investigação. Nela, o etnopsiquisador enfrenta um mundo totalmente desconhecido e com grandes contradições. Um universo a ser desvendado por sua interpretação. O trabalho de campo implica uma confrontação pessoal com o desconhecido, o confuso, o obscuro, o contraditório, sempre em devir (MACEDO, 2013, p.85).

4.5 Métodos da análise de dados

Numa pesquisa de campo, para se compreender, entender, explicitar, explicar e descrever densamente as relações humanas em seus contextos como conhecimento científico, precisa-se acompanhar de perto todo universo pesquisado, face a face, saber analisar os fenômenos; compreender os etnométodos usados pelos atores sociais, no cenário pesquisado, em sua profunda complexidade e narrar cientificamente os resultados obtidos na pesquisa.

Para aferição da veracidade dos dados e informações apanhadas durante a pesquisa pela observação participante, entrevistas e análise documental foi feita a triangulação dos mesmos para se perceber o que é real ou não. É através da triangulação que se percebe o que se pode validar na Etnopsiquisa.

Visando a contemplação do objetivo desta pesquisa, foi feita a saturação dos dados, para analisar se as informações captadas tinham sido suficientes para responder coerentemente à problemática de pesquisa. Neste caso, possibilitou o entendimento sobre a dinâmica pedagógica numa classe multisseriada relativamente à caracterização da Inovação Pedagógica.

Realmente, o que dá coerência, veracidade e sustentação aos resultados da pesquisa é a interpretação e narração do etnopesquisador. Pois, a ciência é fruto da pesquisa e a pesquisa é uma invenção humana (MACEDO, 2013).

4.6 Caracterização da Escola

A turma multisseriada B, da Escola Antônio Mandes de Souza, em estudo, era formada por 20 (vinte) alunos de três anos (séries): 3º, 4º e 5º anos. Assistida por uma só professora (Marlene Agostinha), nas quatro horas letivas diárias, durante os 200 dias do ano letivo, no turno vespertino, das 13h00min às 17h00min.

O Projeto Político Pedagógico - PPP da escola em estudo traz um breve histórico da escola.

Histórico da escola

A Escola Antônio Mendes de Souza, localizada no Sítio Baixa do Caminho Velho vem prestando serviços à comunidade desde 1987; a mesma funcionava em casa de família, ainda no município de Petrolina, na gestão do Prefeito Guilherme Coelho; hoje a escola é autorizada e publicada no Diário Oficial N° 235 em 12/12/96, Cadastro Escolar – M- 655.044, Portaria -SSE N° 6259 Data da portaria 11/12/96, sendo que a mesma foi inaugurada em agosto de 1990 atendendo alunos da comunidade, onde atendemos uma demanda de 09 alunos de Educação Infantil e 36 alunos de 1º ao 5º ano, divididos em dois turnos, matutino e vespertino em turmas multisseriadas. (PPP, 2015, p. 01).

Os alunos são filhos de agricultores, naturais da localidade, beneficiados da bolsa família, residentes nas proximidades da escola, não dispendo de transporte escolar.

A professora, pedagoga contratada, é natural de outro município. Residente no município vizinho Afrânio-PE, vai e vem todos os dias em seu transporte próprio, uma motocicleta.

A história da Escola Antônio Mendes de Souza não é muito diferente das demais do Brasil. Segundo os relatos verbais da professora fundadora, Gracionilda Rodrigues de Souza (Graçu), atualmente merendeira e servente do turno matutino da escola, esta escola foi criada em 1987. Por se ter casado com um rapaz da região, ela veio morar na localidade. Como já era professora na região em que morava, mobilizou a comunidade local, formou a turma e abriu a escola.

A escola foi aberta com o apoio da comunidade local que disponibilizou sua residência para a escolarização das crianças vizinhas. O funcionamento dessa escola foi dos anos 1987 a 1990, na residência do senhor Expedito Gregório no Sítio Baixa do Caminho Velho. Em 1990 foi construído e inaugurado o prédio em frente à residência onde funcionava a referida escola com o nome “Escola São José” ainda pertencente ao município de Petrolina-PE, com uma turma multisseriada. Em 1991, com a emancipação política, Dormentes-PE vira cidade e recebe tudo. Em 1996, a supervisora da secretaria de educação de Dormentes-PE, Rita Reis, chegou à escola e me pediu um nome para mudar o nome da escola porque “São José” era nome de Santo e que na escola se botava nome de pessoas da região. Tinha falecido um senhor que tinha família que morava nas proximidades dos sítios vizinhos. Eu sem achar outro nome sugeri que trocasse o nome da escola para Escola Antônio Mendes de Souza. Assim foi feita essa escola. (informação verbal)⁵

Nos estudos de campo foi verificada a estrutura física da escola Antônio Mendes de Souza. A escola tem apenas 1 (uma) sala de aula, 1(uma) mini cozinha, 1 (um mini depósito/despensa, 1 (um) almoxarifado, a partir da reutilização dos 02 banheiros antigos, e 02 banheiros novos.

Figura 5 - Frente da Escola Antônio Mendes de Souza



Fonte: Da autora

⁵ Informação verbal fornecida pela servente e primeira professora da escola, Maria Gracionilda de Sousa.

Os aspectos de limpeza e da organização higiênica ambiental, como paredes ou pinturas encontram-se em condições razoáveis para o funcionamento “aceitável” da escola, apesar de precisar de algumas grandes reformas.

Segundo os registros do Projeto Político Pedagógico do Núcleo (PPP 2015), esta escola é subsidiada pela Secretaria Municipal de Educação do Município e tem a seguinte estrutura:

Contextos da escola

Escola Antônio Mendes de Souza não recebe recursos financeiros do PDDE, recebe apenas suporte da Secretaria de Educação do município. E para atender a sua demanda temos 01 professor efetivo e 01 professor contratado, ambos com nível superior (Pedagogia) e 01 auxiliar de serviços educacionais, efetiva e duas contratadas com revezamento de dias. Quanto aos aspectos materiais a escola dispõe de armário, 02 mesas, carteiras, freezer, fogão, liquidificador, aparelho de som e mapas. (P P P, 2015, p 06)

É bom lembrar que a estruturação desta escola na zona rural de Dormentes/Pernambuco é uma prova concreta dos descasos políticos para com a educação do povo ruralista no Brasil: sala de aula com cadeiras velhas, e aparelho de som sem funcionar. Não tem internet, televisor, data show ou computador. No fundo, um panorama real da escola em pleno Século XXI.

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. (ALTHUSSER 1985, p. 80)

Na verdade, a estrutura, as condições físicas e a escassez dos recursos tanto pedagógicos quanto humanos desta escola indicam que este é um cenário perfeito para a reprodução da ideologia do sistema social. Ou seja, o sistema ensino seriado imposto pela normatização curricular à classe multisseriada valida a fragmentação dos saberes e a reprodução do mesmo.

Mesmo com os problemas existentes nesta escola, observármos uma satisfação em fazer parte da mesma, tanto no alunado quanto na professora e na servente, o que supera as necessidades. Eles se comunicavam pelo olhar. Existia ali uma interligação decorrente do sentimento de pertença e afinidade. As atividades aconteciam simultaneamente e interligadas num movimento natural com a participação e contribuição de todos.

5 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

5.1 Da observação participante

Segundo Macedo (2010), na Etnopesquisa, uma das técnicas de coleta de “dados” muito usada é a observação participante. É na observação que o pesquisador olha de perto os fatos e fenômenos atentamente para lhes atribuir sentidos conforme a essência dos mesmos.

Para Lapassade (2005, p. 69), a observação participante é a técnica fundamental de investigação etnográfica. Nas observações, o pesquisador precisa de reter o máximo de informações possíveis em sua observação, anotando tudo, sem deixar nada escapar. Tudo o que for visto deve passar pelo processo de reflexão e análise para a interpretação concisa, resultando na compreensão e descrição dos mesmos, como ciência. Ainda para Lapassade (2005, p. 69):

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.

Com a imersão do pesquisador no universo da pesquisa, as experiências vividas pelos sujeitos pesquisados são percebidas pelo pesquisador com maior desnudamento. Esse contato direto fornece com maior clareza a realidade do universo pesquisado.

Para André (1995):

Conhecer a escola mais de perto significa colocar uma lente de aumento na dinâmica das relações e interações que constituem o seu dia-a-dia, apreendendo as forças que impulsionam ou que a retêm, identificando as estruturas de poder e os modos de organização do trabalho escolar e compreendendo o papel e a atuação de cada sujeito nesse complexo interacional onde ações, relações, conteúdos são construídos, negados, reconstruídos ou modificados. (ANDRÉ, 1995, p.41)

Nas observações feitas nas ambiências estruturais desta escola, foi constatada a ausência de espaços físicos adequados e necessários ao bom trabalho pedagógico e funcionamento escolar, como: laboratórios, biblioteca, pátio coberto, refeitório, sala de professora, secretaria, entre outros ambientes necessários à estrutura básica de uma escola. No entanto, essa lacuna é neutralizada pelas ações dos profissionais da escola. A professora otimiza o espaço da sala de aula para atender às necessidades dos alunos naturalmente.

A sala de aula era dividida em muitos espaços pedagógicos da escola, aliás, em todos os ambientes pedagógicos: minibiblioteca, sala do professor, sala de jogos, secretaria e até bebedouro. Além de ser uma sala multisseriada, era também um ambiente multifuncional, que comportava as divisórias ambientais harmonicamente, como se pode ver na imagem abaixo.

Figura 6 - Imagens das repartições internas da sala de aula



Fonte: Da autora

Na verdade, a naturalidade com que os alunos, professora e servente/merendeira lidavam com as adaptações dos ambientes e dos recursos não transparecia que faltava alguma coisa na escola. A aula acontecia tão normalmente que não se percebia incômodo nenhum. Cada espaço era explorado conforme a necessidade do momento na aula. Todos se envolviam nas atividades sincronicamente, podendo se sentir que estas divisões facilitavam o desenvolvimento dos trabalhos pedagógicos e auxiliavam no desempenho do aluno.

Os procedimentos pedagógicos eram bem direcionados e pertinentes, conduzindo os alunos que se envolviam profundamente nas atividades. Os alunos pareciam sedentos de informações e descobertas. O tempo de aula era pouco para estes alunos. Suas empolgações eram muito contagiantes. A divisão da sala em seções contribuía para a agilidade do tempo. Ao mesmo tempo em que se bebia água, podia-se ouvir os colegas e a professora, como também participar das discussões. Esta satisfação era visível.

Realmente, na prática escolar, a organização física, ambiental, e didático-metodológica, bem como a postura do professor e a interação entre os sujeitos da sala de aula constituem a dinâmica pedagógica⁶ no processo de escolarização.

Nesse contexto, vale ressaltar que todo o procedimento organizacional da turma em questão revelou-se estimulador, facilitador da construção do conhecimento, envolvendo no processo de ensino, as diversidades culturais e as identidades de cada envolvido no processo de escolarização.

Vale lembrar que a observação da prática pedagógica da classe em estudo foi com a presença da pesquisadora na sala de aula, juntamente com a professora e os 19 alunos da classe multisseriada em estudo.

O primeiro momento de observação participante na sala de aula foi marcante pelo entusiasmo dos pesquisados. Os alunos chegaram contagiando alegria e satisfação. A professora entusiasmada iniciou a aula acolhendo os alunos com uma oração ao Santo Anjo da Guarda. Na sequência, fez um questionamento verbal para todos os alunos sobre qual a fruta que cada aluno gostava mais. Após as falas dos alunos, a professora explicou a importância do consumo diário de frutas para a saúde do ser humano e sugeriu que os mesmos pesquisassem nos livros e dicionários disponíveis na sala de aula, os valores nutricionais das frutas prediletas. Concluída a pesquisa, a professora escreveu na lousa um título sugestivo, para a construção de um texto, “Qual é a minha fruta?” No texto em questão, o estudante descrevia as características de sua fruta predileta, os valores nutricionais e os períodos da estação das mesmas. Após a produção individual dos textos, cada estudante socializou com a sala o que produziu.

⁶ A dinâmica pedagógica aqui enfatizada é toda a desenvoltura dada como movimento do processo didático-metodológico da organização escolar/classe num processo natural de trabalho, englobando todas as manifestações do trabalho tanto individual quanto coletivo do contexto escolar, iniciando desde o planejamento à concretude de todas as atividades didáticas, metodológicas e organizacionais na vivência dessa comunidade escolar, num processo natural.

Durante as socializações das produções, a professora enfatizou muito sobre a riqueza das diferenças de gostos de cada sujeito, a importância do respeito à cultura, as especificidades e a vida do outro para também se ter respeito. Ela prosseguiu a aula com a correção coletiva dos trabalhos de casa.

Na sequência, dividiu os alunos em quatro equipes, e determinou que cada equipe pesquisasse os conceitos de: seres vivos e não vivos e construíssem um texto explicativo abordando as diferenças de ambos e suas importâncias para o equilíbrio socioambiental. Terminada a pesquisa e a produção textual foi feita a socialização das mesmas com um debate dialogal. Na sequência, a professora abordou sobre os recursos naturais, com destaque para a compreensão da eletricidade. Finalizou as atividades do dia letivo com um abraço nos alunos, deixando-os felizes.

Durante esta observação, a professora transpareceu muita firmeza e domínio de sala e de conteúdo. Com muita competência, ela envolveu os alunos numa sequência exploratória que fazia com que eles se envolvessem totalmente nas atividades da aula, instigando-os a pesquisar, questionar, argumentar, criar, debater e socializar os conhecimentos construídos.

Nas demais observações percebeu-se que a professora seguia como requisito didático-metodológico, uma rotina diária sequencial com: acolhida dos alunos, momento de leitura de deleite, retomada à aula anterior com a correção do trabalho para casa, exploração dos conteúdos programáticos no desenvolvimento da aula, orientação do trabalho para casa e registro sistemático com a produção do aluno. No entanto, as atividades diárias eram sempre diferentes. A cada aula ela trazia algo novo e muito instigador que despertava nos alunos o espírito de curiosidade, o desejo de descobrir e a disponibilidade da participação.

Sacristán diz que:

[...] a ação do ensino não pode ser considerada como um mero recurso instrumental, uma técnica para conseguir metas abstratamente, porque essas metas não podem ser qualquer fim e por que os meios para consegui-las operam em contextos incertos, sobre seres humanos que impõem critérios ao que se fala com eles [...]. (SACRISTÁN 1999, p. 44)

Nesse percurso, constatou-se também que na dinâmica organizacional da aula, os alunos não se agrupavam por série. A turma era sempre organizada em

círculo ou em equipe. As atividades estudantis eram pouco diferenciadas. Havia uma separação que se caracterizava mais por habilidades a serem desenvolvidas. No entanto, a professora se esforçava para cumprir com as normatizações curriculares, mas trabalhavam os conteúdos de forma aberta. Usava o livro didático, mas, com o envolvimento mobilizador dos saberes, englobando todos os alunos ao mesmo tempo, numa sistemática bastante singular que não configurava distinção de séries/ano escolar ou conteúdo. Durante todas as observações da prática pôde se perceber que os procedimentos didáticos da aula estavam muito bem desenhados, com procedimentos didáticos e pedagógicos bem elaborados, promovendo o ensino de forma aberta e com igualdade de oportunidade para o desenvolvimento da aprendizagem de todos e de cada um.

Figura 7 - Imagem do Agrupamento de Alunos



Fonte: Da autora.

Por falta de um política educacional pertinente que assista a educação escolar de classe multisseriada, o sistema brasileiro de ensino não desenvolveu um projeto político pedagógico que impactasse positivamente na escolarização desta classe. Sem alternativa pedagógica convincente, o referido sistema normatiza todo processo de escolarização nos moldes da seriação. Este enquadramento favorece a imobilização do potencial da classe multisseriada como também ignora o potencial existente na heterogeneidade das vivências, dos conhecimentos, dos valores, das emoções e das interações entre os autores da classe multisseriada, como ferramenta de superação, de socialização e de desenvolvimento de aprendizagem.

Para Vygotsky, 2010:

A aprendizagem não é em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se em aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não naturais, mas formadas historicamente. (VYGOTSKY, 2010, p.115).

Como já enfatizado anteriormente, a classe multisseriada é constituída de sujeitos de saberes, valores, histórias, culturas e idades distintas. Este é o cenário real de possibilidades que o educador tem para aplicar os procedimentos pedagógicos pertinentes ao desenvolvimento integral do aluno, onde estes se articulam e se completam com interação e envolvimento para a superação das debilidades e das fragilidades. Como aborda a concepção Piagetiana, o desenvolvimento da aprendizagem no ser humano é determinado pela maturação biológica, fruto das experiências do contato com o objeto e com o convívio social. A aprendizagem é um processo resultante do processamento e da incorporação das informações pelas estruturas mentais.

Tabela 1 - Matricula turma Multisseriada-B

Matricula da turma multisseriada-B Escola Antônio Mendes de Sousa-2015- Turno Vespertino		
Número de alunos	Série/ano	Idades cronológicas
09	3º anos	8- 9 e 10 anos
02 alunos	3º ano	08 anos
06 alunos	3º ano	10 anos,
01 aluno	3º ano	10 anos
05	4º ano	10 e 11 anos
01 aluno	4º ano	11 anos
04 alunos	4º ano	10 anos
06	5º ano	10-11-12 e13 anos
03 alunos	5º ano	10 anos
01 aluno	5º ano	11 anos
01 aluno	5º ano	12 anos
01 aluno	5º ano	13 anos

Fonte – Diário escolar da turma- ano letivo 2015

A turma era composta por alunos de 3 (três) séries, anos escolares e com idades cronológicas distintas, conforme indica a tabela abaixo. No entanto, nas

atividades da aula não se percebia distinção nenhuma, pois as diferenças de idade e de séries não determinavam o agrupamento ou a composição de equipe.

Ainda na análise da dinâmica organizacional desta turma multisseriada, se constatou que a separação de alunos por série/ano escolar estava bem definida nos registros das matrículas e no diário de classe. Nestes documentos, os alunos eram pertencentes a uma série/ano escolar. No diário escolar, os nomes dos alunos seguiam a ordem da série em que o estudante estava matriculado.

A sala em questão sempre estava organizada com os alunos em círculo. Nas atividades, os alunos sempre agrupados em equipe/trio/duplas, seguiam a indicação da professora, conforme o objetivo da aula.

Durantes a observação notou-se ainda que, toda a dinâmica da aula convergia para o estreitamento de parcerias e de boas relações entre os estudantes e a professora. Os agrupamentos dos alunos de série/ano diferentes em grupos, trios, duplas e/ou equipes eram compostos intencionalmente pela professora, para trabalhar em diálogos, num desafio constante de descoberta em conjunto para a construção do conhecimento sem referenciar nenhuma série. Toda desenvoltura das atividades era para a descentralização dos saberes. A cada momento da aula, os estudantes eram conduzidos a pensar e a repensar para encontrar suas respostas.

Como se sabe, o professor é um sujeito que arquiteta toda a estrutura didática e pedagógica de sua sala de aula. Cabe a ele a reflexão crítica de sua prática. É ele quem tem o poder e o dever de pensar, planejar o quê, para quê e como fazer a sua prática pedagógica valer a pena na vida de seus alunos, como disse Paulo Freire (1996):

Ensinar exige reflexão crítica sobre a prática. ...É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. (FREIRE, 1996, pp.42-44)

No cotidiano escolar, durante as observações em campo, viu-se que apesar de serem trabalhados projetos didáticos multidisciplinares elaborados para o núcleo pedagógico, não se referenciava nessa classe, a distinção de conteúdos por série, normalmente tudo seguia o ritmo normal com o englobamento e interatividade entre os saberes, as culturas e os valores dos indivíduos. Este envolvimento instigava as

interações e participações dos alunos no processo de aprendizagem escolar pois “[...] 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”. (VYGOSTSKY, 1998, p.117-118).

Figura 8 - Imagem da Dinâmica Pedagógica da Turma Multisseriada “B”



Fonte: Da autora.

Ainda nas observações, constatou-se que a professora trazia para cada aula, uma metodologia inovada que provocava nos alunos o desejo de pesquisar e procurar a solução mais coerente para as problemáticas apresentadas nas discussões em sala. Outra coisa que sempre chamava a atenção era a facilidade que os alunos tinham em pesquisar nos livros existentes na escola. Vigotsky(2002, p. 115), tal [...] pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que a cercam.

Para Arroyo (2004, p, 5-6):

[...] 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.

Comumente, a professora apresentava os comandos para as atividades de pesquisa e os alunos tomavam seus destinos como estudantes e pesquisadores, num dinamismo intenso em que o tempo era sempre pouco. Como nos disse Vygotsky (1984), é no processo de interação que o sujeito desenvolve a aprendizagem.

Refletindo sobre a tarefa complexa da escola na formação do sujeito contemporâneo, pode se dizer que a postura didática e pedagógica observada na classe multisseriada em estudo provoca mudanças de atitudes em seus alunos. Na dinâmica interativa do processo pedagógico, os estudantes são envolvidos e desafiados a pensar, a agir, a tomar decisões em equipe. Criam responsabilidades, tomam atitudes, discutem e dialogam em parceria e aprendem a assumirem as suas responsabilidades.

Ainda nas observações, foi visto que no processo avaliativo desta turma, a professora se rende às cobranças do sistema. Na turma, ainda se aplica atividades avaliativas cronometradas. Segue o cronograma de execução de atividades avaliativas enviado pela secretaria de educação, com semana de avaliação. A escola cumpre o cronograma aplicando as provas conforme orientaa direção da escola, em cada dia letivo se aplica a atividade/ prova de uma disciplina nos últimos horários. No entanto, “as provas” são atividades prazerosas que cobram também produções dos alunos, tais como: produção de textos e de desenhos, caça- palavras, cruzadinhas, entre outras. No final de cada unidade didática, a professora descreve na ficha de avaliação bimestral de cada aluno, as habilidades e as competências desenvolvidas no período. No final do ano letivo, o resultado dos rendimentos finais é dado em parecer final descritivo, onde se registra toda a evolução de aprendizagem do aluno, em consonância com os objetivos e os conteúdos trabalhados durante o ano letivo. Neste aspecto, a escola segue as normatizações da seriação, indicando se o referido estudante está apto ou não para se matricular na série subsequente.

Ao analisar a dinâmica pedagógica dessa professora e os recursos disponíveis na escola, pode se perceber que quem faz a diferença na escola é realmente o professor. As condições organizacionais influenciam, mas não determinam. Nesta escola não tinha internet e nem grande acervo de livros, mas todos os dias os alunos faziam pesquisas.

Realmente, quem pensa, planeja e arquiteta a aula é o professor. A formação do professor é determinante para o desempenho de uma prática pedagógica decente

e coerente. Pois, é a sua concepção ideológica que norteia toda a sua prática pedagógica. Sem o conhecimento, não se criam mecanismos, métodos, estratégias e estruturas para se dominar as situações adversas e emergentes, como também não se consegue conduzir nenhuma ação coerentemente. A formação do professor é um dos mecanismos que possibilitará o desempenho, as competências e as habilidades intelectuais para as soluções dos problemas.

Para Ferretti (1995).

Inovar, em termos metodológicos tem significado de estruturar métodos de ensino que levem o aluno a utilizar habilidades intelectuais, a exercitar o pensamento reflexivo na solução de problemas e tomada de decisões e, inovar sob o ponto de vista da didática, tem significado de criar métodos ou técnicas de ensino que favoreçam a integração de conteúdos e a integração social dos alunos, bem como estimular a participação destes em outros níveis que não apenas o intelectual (FERRETTI, 1995, p.69).

No contexto da turma em análise, a ação conjunta nas atividades escolares entre os estudantes é o fio condutor da resiliência de se vir para a escola para estudar e aprender com muito prazer. Esta disposição encontrada nos estudantes desta turma, em se compreenderem culturalmente, com humanização e respeito foi uma das coisas mais satisfatórias de se ver e sentir nesta observação.

Figura 9 - Imagem do exterior da sala no horário do intervalo



Fonte: Da autora.

Como se sabe, no convívio escolar as relações sociais auxiliam os estudantes a superarem as dificuldades e seus limites. Como um ser de relações, o aluno precisa de se envolver com o outro nas atividades escolares e sociais. Fomentar o convívio harmonioso é também função da escola enquanto ambiência interativa. É neste processo sócio e interativo que a escola se torna um lugar de aprimoramento das relações, onde os sujeitos aprendem a ser pensantes, críticos, reflexivos, agentes de cultura e de saberes.

Sendo instruído pelo professor a se tornar o condutor das suas ações, o estudante se forma e transforma a sua realidade social como sujeito do/no processo.

Corroborando com esse pensamento, Zabala, 1998, aborda que:

A capacidade de uma pessoa para se relacionar depende das experiências que vive, e as instituições educacionais são um dos lugares preferenciais, nesta época, para se estabelecer vínculos e relações que condicionam e definem as próprias concepções pessoais sobre si e as demais (ZABALA, 1998, p.28).

Segundo Perrenoud (2000), tem conhecimento que só se aprende e só se ensina na relação, ou seja, na convivência.

Para este 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. (PERRENOUD, 2000a, p. 56).

Concluída essa etapa de observação, pode-se afirmar que o processo de ensino dessa turma era muito dinâmico, bem planejado e conduzido coerentemente com envolvimento integral dos estudantes em todas as atividades pedagógicas.

5.2 Entrevista Não-Estruturada

No processo de coleta de dados, as entrevistas tiveram grande relevância para a compreensão da realidade em estudo. Foi nas rodas de conversas e nas conversações que as entrevistas aconteceram. Segundo Lapassade, (1992, p.13), para a realização da entrevista não estruturada é necessário um clima de confiança.

Sobre este instrumento de pesquisa, Macedo (2010) afirma que:

(...) Assim, a entrevista não-estruturada é flexível, mas também é coordenada, dirigida e, em alguns aspectos, controlada pelo pesquisador, portanto se trata de um instrumento com um objetivo visado, projetado, relativamente guiado por uma problemática e por questões, de alguma forma, já organizadas na estrutura cognitiva do pesquisador. Nesse sentido, recomenda-se a realização de um roteiro flexível, no qual a informação inesperada possa ser valorizada e incluída. (MACEDO 2010, p. 105)

O primeiro contato foi com a professora da classe, que, ao longo da conversa se mostrou enfática e muito determinada. Indagada sobre como ela se sentia trabalhando em classe multisseriada, ela disse:

Essa é uma realidade que sempre vivi. Estudei o meu ensino fundamental I, o primário numa classe multisseriada nos anos 80. Era diferente, mas eu aprendi. Diferente, vírgula, o mundo está diferente e escola em sua estrutura física permanece igual Para mim, trabalhar aqui é melhor do que trabalhar em outra classe, a seriada. Eu prefiro trabalhar com turma multisseriada. É bem mais gratificante vê a movimentação interativa, onde os alunos sempre ensinam e aprendem. Quando eu cheguei aqui, tinha aluno do 4º ano que não sabia escrever, alias, não sabia a direção da escrita e hoje esse mesmo aluno já escreve texto e muito bem. (Informação verbal)⁷

Para a professora Marlene, a diferença entre as classes multisseriadas a que ela se referiu está no processo metodológico. A estrutura da escola ainda permanece. Mas, o contexto social, os recursos tecnológicos e a formação do professor são os principais mecanismos que produzem as diferenças entre as realidades vividas por ela enquanto aluna nos anos 80 e os estudantes dessa turma na atualidade.

Ainda segundo a professora, na multisseriação, os alunos têm mais oportunidades de aprender e ao mesmo tempo também de ensinar. Eles se

⁷ Informação verbal na entrevista da Professora Marlene Agustina de Souza

interagem e confiam nos saberes trazidos pelos colegas, é uma troca constante de informação e de orientação. Cada aula se torna uma oportunidade de busca e de superação.

Para a professora Marlene,

Na multisseriada o professor precisa ter muita sabedoria para não se perder no caminho. Se ele não for esperto para saber planejar seu trabalho envolvendo a sala no conjunto, ele se arreventa de tanto trabalhar e os alunos não aprendem. Eu até digo que eu não trabalho, os alunos sim, estudam. Eles se ajudam e se completam. Eu só dou os comandos. Veja que quando um aluno que sabe ler e escrever se junta com outros que ainda não desenvolveram essas habilidades ele se sente corresponsável pelo desenvolvimento da aprendizagem dos colegas e procura dar o melhor de si nas orientações e discussões, nos debates e nas produções. É aprendendo que se ensina e é ensinando que se aprendem como nos diz Freire. Eu gosto muito de trabalhar a turma multisseriada. Na multisseriação temos uma carga de responsabilidade muito grande, mas é muito gratificante trabalhar com esse arsenal de possibilidades. É tanta riqueza a ser explorada que nos oportunizar uma vivência recheada de aprendizagem (informação verbal)⁸

Na análise, para se entender melhor a interatividade pedagógica do processo de ensino/aprendizagem desta classe multisseriada, que não separa alunos e nem conteúdos por série, questionou-se a professora sobre esta dinâmica pedagógica e como ela procedia para atender às cobranças da secretaria de educação referentes ao cumprimento dos conteúdos curriculares, das normatizações avaliativas que impõem estratégia de ensino separado por série, para o controle do desenvolvimento das competências como aprendizagem escolar. A professora respondeu: (informações verbais).

Quando eu cheguei aqui, não sabia bem por onde começar. Os alunos não sabiam ler e nem escrever. Não tinham desenvoltura e nem criatividade. Tímidos e sem iniciativa não sabiam pesquisar, elaborar texto, defender suas ideias. Isso foi muito pesado para mim. Eu tinha que mudar essa realidade. Fui investigar o passado desses alunos, vi que eram daqui mesmo. Eu tinha de mudar essa condição. Mas, não sabia como. A única coisa que sabia era que não podia deixar os alunos tão adestrados ao conformismo reprodutor. Foi aí que eu comecei a pensar como agir para transformar essa situação. Busquei as literaturas; Li muito. Mergulhei nas fontes teóricas de: Freire, Piaget, Vigotsky, Luckesi, Demo, Libâneo e outros. Fui me libertando das amarras da segmentação dos conteúdos e da seriação escolar. Isso me fez criar coragem e romper com o formalismo que era imposto pela Secretaria de Educação. Eu juntei “o útil ao agradável

⁸ Informação verbal na entrevista da Professora Marlene Agustina de Souza

como se diz” e elaborei um planejamento criterioso. Assim, criei nova estratégia de ensino. Com nova concepção pedagógica, peguei todas as orientações impostas pela secretaria como: Matriz curricular; Projetos didáticos; Cronograma de uma semana para aplicações de provas; uso dos livros didáticos, sequência pedagógicas, tudo o que determinava a secretaria eu respeito e trago para a sala de aula, porque sou monitorada e surpreendida com visitas periódicas, mas, com outros objetivos e direcionamentos, conforme os objetivos minha dinâmica pedagógica. Estou numa classe multisseriada, como posso agir seriando os saberes e padronizados atividades? Hoje, por mais que eu quisesse voltar a seguir os programas e normatizações curriculares que dão menos trabalhos e não levar ninguém pensar, a minha consciência e formação pedagógica não permitia mais. Eu sinto que tenho a responsabilidade de mudar a minha escola. Se você analisar os livros didáticos do 3º ao 5º ano os conteúdos são relativamente os mesmos. Por que tenho que separar os alunos de uma turma multisseriada? Só porque o sistema normatizou. Separou conteúdos. E mais conteúdos. Criando as séries/anos para classificar os níveis de escolaridade, eu tenho que seguir? Não! Nem sempre! Respeito e cumpro as orientações conforme as necessidades dos alunos. Eu faço a semana de prova como manda à secretária e faço as atividades referenciando as disciplinas, mas não é avaliação. É parte das atividades escolares. A avaliação é a soma de muitas respostas que o aluno vai dando no processo de aprendizagem. Já que se tem a obrigação de quantificar a nota, mas, na minha prática eu planejo e vivencio conforme os meus preceitos e conhecimentos. Respeito muito a definições da secretária, porém não as cumpro por não concordar com essa fragmentação que desarticula os saberes e privilegia conhecimentos. Eu acredito que posso fazer diferente e melhor. (explicação verbal da)⁹

Vale dizer que essa afirmativa deixa claro que é possível para uma escola sair da condição de subserviência ao sistema padronizador do ensino e ter sua identidade pedagógica transformada e inovada. A imposição paradigmática do modelo da seriação existe e muito bem definida nos referenciais norteadores da prática escolar. No entanto, o professor como sujeito e agente desse processo deve ser capaz de distinguir quais as concepções ideológicas que vai seguir em sua prática. O sistema estabelece, mas o professor escolhe. Ele tem a liberdade de escolher: romper ou não, conforme sua concepção ideológica.

Fino (2010) ressalta que:

A inovação pedagógica passa por uma mudança na atitude do professor, que presta muito maior atenção à criação dos contextos da aprendizagem para os seus alunos do que aquele que é tradicionalmente comum, centrando neles, e nas atividades deles, o essencial dos processos (FINO, 2010).

⁹ Explicação verbal da Professora Marlene Agostinha

Diante dessas informações, pode se dizer que a prática pedagógica aplicada na referida sala de aula foge da padronização e das normatizações curriculares que o sistema de ensino impõe. Na dinâmica pedagógica da aula, o processo de ensino era direcionado para a interação entre os alunos, provocando-lhes o desejo de descobrir, de ultrapassar os limites, de compreender, de sintetizar e de reorganizar os saberes ou os conteúdos estudados.

O segundo contato para as entrevistas foi com os alunos. O momento aconteceu numa roda de conversas com um grupo de alunos. Indagados sobre as aulas e se eles gostavam de estudar junto com alunos de outras séries, alunas do 3º e 5º anos disseram:

Eu acho bom. É bom porque não ficamos paradas e nem fazendo uma coisa só. Agente se junta se vai aprendendo. Tem hora que a gente ensina. Tem hora que a gente discute e briga, um quer de um jeito e outro quer de outro até chegar ao final. Eu gosto de estudar assim. A gente ajuda aos colegas e a professora. Aprende muita coisa e nunca esquece. (Exposição verbal)¹⁰

Aqui todo mundo ajuda os outros. Tem uns que sabem pouco e a gente ensina. Eles também ajudam na equipe. Ninguém fica parado. A professora bota todo munda para estudar e fazer as coisas. Eu gosto de estudar aqui. Eu não quero sair daqui. Aqui é gente é amigo, faz tudo junto. A gente aprende ligeirinho. (Exposição verbal)¹¹

Eu gosto muito de vir todo dia para a escola. Eu fico doidinha para chegar a hora de estudar para saber o que vai ter na aula. Eu acho bom estudar, fazer trabalho, brincar e se divertir aqui na escola. Por mim eu estudava aqui era o dia todo aqui. (Exposição verbal)¹²

Pelo que se viu, da interação entre os alunos nas atividades escolares resulta a satisfação de estar na escola e de participar ativamente no processo de ensino e aprendizagem.

Nas exposições das conversas, os alunos transpareciam muita satisfação em estudarem na escola, com os colegas e com a professora. Esta felicidade era muito contagiante. Eles se dedicavam às atividades com muito afinco e curiosidade.

Considerando que a dinâmica pedagógica do professor é a mola que move toda a prática escolar, esta classe multisseriada era bem movimentada. Pode se

¹⁰ Exposição verbal de uma aluna do 3º ano.

¹¹ Exposição verbal de um aluno do 5º ano.

¹² Exposição verbal de uma aluna do 4º ano.

dizer que a professora conseguia despertar a curiosidade dos estudantes envolvendo-os no processo de busca e descoberta incansavelmente. Ela nutria o alunado de curiosidade com suas explanações e orientações. Ela foi uma boa professora naquela classe, como disse Freire (1996):

Neste sentido, o bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a sua intimidade do movimento de seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma “cantiga de ninar”. Seus alunos cansam, não dormem. Cansam porque acompanham as idas e vindas de seus pensamentos, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas. (FREIRE, 1996, P. 96)

Ainda nas conservas com os estudantes da classe em análise, abordados sobre as diferentes séries que estudavam ao mesmo tempo na sala e como era para eles a sensação de estarem todos juntos na sala ou se seria melhor que se separassem por séries, um aluno do 5º ano respondeu:

Estudamos tudo junto. Não separa, Ficamos em equipe, tem hora que é de duplas. A maioria das vezes é a professora quem escolhe e diz quem vai com quem. Não separa por ano. Cada uma dia a professora traz uma coisa diferente e boa para gente fazer. Ela diz como vai ser e a gente vai e faz. Tem dia que é de trio, de dupla ou de equipe, mas tem horas que a gente faz só também. É difícil ela botar pra fazer sozinho, tem dia que ela bota. Ela faz sempre diferente. A gente fica querendo saber o que vamos fazer na aula amanhã. É bom. Eu gosto muito de vir para a escola, estudar aqui é muito bom. (Exposição verbal)¹³

Realmente, no convívio escolar, as relações sociais auxiliam os estudantes a superarem as dificuldades e seus limites. Foi visto que nos intervalos das aulas, os estudantes mantêm-se sempre em grupos, brincando e conversando, numa dinâmica social envolvente, num movimentado coletivo, aprendendo e ensinando simultaneamente. Para Arroyo (2010), é na dinâmica social que se produz muitos dos conhecimentos significativos e necessários à vida de cada indivíduo.

Para Paulo Freire (2002, p. 27):

¹³ Exposição verbal de uma aluna do 5º ano.

[...] 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.

O terceiro momento da entrevista não estruturada foi com a equipe gestora do núcleo escolar. Numa conversa dialogal foi apresentada para a equipe a satisfação por parte da pesquisadora em contar com o apoio de todos para a realização da pesquisa. Na ocasião, a gestora apresentou toda a documentação regulamentar da escola e do núcleo escolar. Mostrou muito contentamento com a prática pedagógica da professora e com os resultados alcançados pela a mesma. Segunda a gestora:

A prática diária da professora Marlene é muito interessante. Essa professora se dedica a essa classe com muita competência e determinação. Ela segue uma rotina pensada para os momentos da aula, mas, a aula é sempre inovada. Cada dia ela faz coisas novas para assegurar envolvimento dos alunos com desejo de aprender. Muitas vezes são coisas tão simples, mas que têm um significado enorme para a aprendizagem dos estudantes. Eu sou muito grata a Marlene por tudo o que ela faz nessa escola. (Exposição verbal)¹⁴

Na conversa, a coordenadora pedagógica do núcleo escolar também enalteceu a prática da professora Marlene na classe multisseriada. Enfatizou o poder da boa relação entre alunos e professor para o desenvolvimento da aprendizagem. Admirada com o envolvimento e a satisfação dos alunos em estudar na turma com muito prazer, ela abordou:

Essa turma é diferente das demais turmas do núcleo. Mesmo fazendo o planejamento em grupo, com a mesma orientação da secretaria, com tudo muito parecido, as aulas aqui são muito diferentes e muito atraentes. Eu fico muito feliz. A diferença só acrescentou melhoria para os alunos. Eles estão felizes, aprendendo de um jeito leve e agradável. Isso é o que importa. Eu oriento conforme as normatizações curriculares da secretaria, mas entendo que a separação de conteúdos e de série/ano na turma multisseriada tem efeito destrutivo tanto para o aluno por ficar separado e isolado no seu quanto como também para a professora que tem quer se tornar

¹⁴ Depoimento da Gestora do Núcleo escolar, Marcia Coelho.

multifacetada para atender uma série /ano de cada vez. Isso não é produtivo além de ser muito trabalhoso e cansativo. (Exposição verbal)¹⁵

O quarto momento da entrevista não estruturada foi com os pais de alunos que também fazem parte da comunidade local. Numa roda de conversa informal, numa área da casa de uma família que tem um filho na escola no outro turno, com outro professor e cuja dona de casa também é merendeira e servente da escola no turno vespertino, da classe multisseriada em estudo, num domingo à tarde. Indagados sobre o que faz a diferença ou semelhança entre as escolas do núcleo, a senhora ressaltou a importância de um bom professor na vida dos alunos e dos pais dos alunos. Segundo ela, as mudanças e melhorias na aprendizagem dos alunos dessa turma com a professora Marlene Agostinha, são incalculáveis. .

Quando essa professora chegou nessa escola, a coisa evoluiu muito, tudo melhorou na turma. Os alunos chegam felizes na escola. A gente vê que eles gostam de estudar e fazer os trabalhos. Eles aprendem sem dá trabalho para os pais. Os meninos andam felizes e sem agonia. Quando o professor é bom os pais não se preocupam tanto com a aprendizagem de seus filhos. A professora Marlene é muito boa, ela trata bem todo mundo. Faz as coisas bem feitas. Os alunos não ficam parados. Estudam a tarde toda e ainda saem alegres. As aulas sempre são diferentes. É a professora que é diferente também. Ela é muito bem preparada. Eu gosto muito de Marlene. Graças a Deus ela veio para essa escola esse ano. (Explicação verbal)¹⁶

Essa escola só tá funcionando ainda hoje, aqui, porque nós não aceitamos levar os meninos para a escola dos Morrinhos. Se não fosse isso, aqui nem escola tinha mais. Com a chegada dessa professora a coisa desenrolou e os meninos aprenderam mais. Aqui não precisa de carro para carregar aluno e a secretaria queria juntar os alunos lá nos Morrinhos dizendo que seria melhor. Eu duvido que os alunos que estão estudando lá tão aprendendo mais do que os daqui. Quem faz os alunos aprender é o professor ser bom. (Exploração verbal e um pai de aluno)¹⁷

Nos relatos durante as entrevistas, pôde-se sentir os efeitos positivos da atuação pedagógica da professora na classe multisseriada. Todos os depoimentos e conversas indicaram grande satisfação com o trabalho diferenciado desta

¹⁵ Explicação verbal da coordenadora pedagógica do núcleo escolar. Anaina Gomes.

¹⁶ Explicação verbal da Merendeira, servente e mãe de aluno, Ana Clea Rodrigues.

¹⁷ Explicação verbal de um pai de aluno, Luís Carlos Alves de Araújo.

professora. Com isto pode-se constatar que, tanto os alunos quanto a comunidade escolar reconhecem que é a atuação do professor quem determina o sucesso ou fracasso no processo de ensino na escola.

5.3 Análise de Documentos

Para Macedo (2010), os documentos são etnotextos que guardam os registros de prática. É um instrumento valioso que oferece informações fixadas pelo tempo.

Nas análises dos documentos que orientam e norteiam a prática pedagógica dessa turma multisseriada, como o Projeto Político Pedagógico–PPP, a Proposta Pedagógica- PP e o Planejamento Escolar, foi notado que os mesmos foram elaborados para o conjunto de escolas que compõe o Núcleo Pedagógico¹⁸ dos Morrinhos. São documentos unificados com as mesmas definições filosóficas e pedagógicas para todas as escolas componentes do núcleo, diferenciando-as características físicas e as histórias de cada escola.

Os referidos documentos não definem a multisseriação como organização escolar. Nas abordagens destes instrumentos normalizadores da ação escolar, as escolas multisseriadas componentes do núcleo pedagógico são apresentadas como escolas que atendem a alunos da educação infantil e ensino fundamental de 1º ao 5º. Não aparecem como escolas de classe multisseriada. O termo multissérie não é visto em nenhum dos documentos citados. O referido termo só aparece na capa do diário escolar.

Na análise dos livros didáticos, constatou-se que os mesmos são fruto da política da educação do campo, no entanto, elaborado conforme a matriz curricular da seriação. É um livro criado para a escola do campo seriada. Não contempla a multisseriação como organização escolar de dinâmica pedagógica diferenciada. Os conteúdos apresentados nos livros referenciam a vida no campo enfatizando a sua

¹⁸ Núcleo Pedagógico- conjunto de escola formado por escolas isoladas e multisseriadas de localidades distintas e distantes sob a direção de uma mesma gestora e coordenadora pedagógica.

importância para o desenvolvimento do país como sistema de produção. Os conteúdos são separados por série e disciplinas didáticas.

Figura 10 - Imagem das capas dos livros didáticos usados na classe multisseriada



Fonte: Da autora

Terminada a análise dos documentos, pode-se constatar que a concepção de multisseriação como organização escolar é inexistente nos documentos oficiais e nos livros didáticos da própria classe multisseriada. Neste contexto, pode-se dizer que a escolarização em turma multisseriada não é reconhecida no seu núcleo pedagógico, nem pela secretaria municipal de educação.

Para Arroyo (2011):

[...] A palavra multisseriada tem um caráter negativo para a visão seriada urbana. Como se a escola urbana fosse boa, o modelo; e a multisseriada fosse ainda algo que vamos destruir, para um dia criar a escola seriada no campo. Por favor, não comentam esse disparate. Não tragam para o campo a estrutura escolar seriada urbana. Estamos no momento de acabar com a estrutura da escola urbana e não teria sentido que, na hora em que vocês pensam numa escola básica do campo, pegassem um modelo que já está quebrado, caindo aos pedaços, que é o sistema seriado [...] (ARROYO, 2011, p.83).

Com isso, pode-se dizer que a multisseriação é um universo de escolarização real e que se torna inexistente ao mesmo tempo, ou seja, o sistema de ensino não a reconhece como organização normal e tenta camuflar essa realidade tão comum em escolas de zona rural do nordeste brasileiro.

Essa realidade para o sistema de ensino é quase invisível, por ser um ambiente complexo e não defendido pela mídia, sem voz, sem dono e com pouco significado para os números do governo, pois a prática pedagógica em classe multisseriada é neutralizada pelos próprios dirigentes do sistema de ensino.

Foi constatado que os planejamentos didáticos não apresentam separação de conteúdos por série. Os conteúdos são selecionados para a turma multisseriada. Viu-se também que as atividades propostas nos projetos didáticos trabalham temas interdisciplinares e não conteúdos específicos de algumas disciplinas.

Finalizando a análise documental, foi percebido que a expressão “classe multisseriada/multissérie” só aparece nos planejamentos bimestrais que são elaborados pela professora da sala mesmo em conjunto com os demais professores do núcleo pedagógico e na capa do diário de classe.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando todos as informações recolhidas durante o período desta pesquisa sobre a dinâmica pedagógica numa classe multisseriada e se a mesma constituía Inovação Pedagógica, foi necessário compreender a história do surgimento da multisseriação como organização escolar, sua trajetória até a atualidade e sua dinâmica pedagógica. Com isso, percorreu-se parte da história da educação brasileira, para a compreensão dos fatores socioculturais que provocaram o surgimento da multisseriação como organização escolar e o que a tornou fora dos padrões de normalidade do sistema de ensino.

Para se compreender as concepções de Inovação Pedagógica, seus fundamentos e possibilidades, este estudo aprofundou-se nos referenciais teóricos que abordam a Inovação Pedagógica como ruptura paradigmática dos padrões normatizadores da educação escolar vigente e também como um indicativo provável para a transformação da educação escolar tão necessária à sociedade contemporânea.

A investigação permitiu a revisão das concepções de aprendizagem escolar das teorias construtivista e construcionista. Esta revisitação oportunizou a compreensão de que o aluno aprende mais quando é desafiado pelo professor a buscar as respostas de suas inquietudes do que quando o professor ensina a resposta.

Nos aprofundamentos teóricos sobre os fatores que produzem a Inovação Pedagógica na educação escolar, compreendeu-se que o uso das tecnologias da informação e da comunicação TIC é uma ferramenta que muito auxilia a inquietudes do conservadorismo da reprodução dos conteúdos. No entanto, por si só as TIC não produzem a Inovação Pedagógica, pois, a escola usando-as, continua instruindo, reproduzindo e guardando conteúdo.

Com as análises das teorias enfatizadas na pesquisa, entendeu-se também que a padronização curricular imposta à educação escolar é uma ferramenta eficaz que o sistema de ensino usa para validar as ideologias do sistema social vigente, de separação de classe social. Com esta atribuição a escola passou a ser uma instituição seletiva e segregadora de saberes, com conteúdos privilegiados pela classe elitista, tornou-se excludente e atualmente fracassada.

A compreensão das semelhanças e diferenças existentes entre as classes seriada e multisseriada veio após um aprofundamento nas referenciais teóricos que fundamentam estas concepções de organizações escolares. Com isto, pode-se entender que são duas realidades extremas e distintas. A seriada é a classe de aula formada por estudantes de saberes e idades cronológicas e escolares semelhantes. No entanto, a classe multisseriada é uma classe composta de alunos de multi-idades e saberes distintos.

Para o entendimento da real face da dinâmica pedagógica de uma classe multisseriada, esta pesquisa procurou usar a Etnografia como método de investigação, mas o tempo de estada no terreno foi limitado para podermos afirmar que fizemos Etnografia. Consideramos, no entanto, que os métodos utilizados, inspirados na Etnografia, ajudaram-nos muito para o desnudamento e a compreensão dos fatos.

Nas observações participantes, constatou-se que no processo de ensino na classe multisseriada em análise, a professora não seguia todas as normatizações para a separação de série /ano escolar e conteúdos curriculares conforme sugerido pelos órgãos competentes. O processo didático pedagógico aplicado nesta sala multisseriada fugia da ideologia da seriação.

Durante as entrevistas não estruturadas, nas conversações, pôde-se perceber que os mecanismos metodológicos usados pela a professora nesta classe em análise, mobilizavam os estudantes em parcerias com os colegas a buscarem as soluções para as problemáticas apresentadas, movidos pelo desejo de superação, como a criatividade, sendo potente a grande satisfação na realização das tarefas. É nesta harmonia que a dinâmica pedagógica da classe multisseriada rompe com o pragmatismo unilateral da seriação e transforma a multiplicidade dos saberes da multisseriação em potencialidades.

Com isso, pode-se dizer que a dinâmica pedagógica da classe multisseriada em estudo rompe diariamente com o pragmatismo formal da ordenação cronológica dos conteúdos curriculares por série/ano de escolaridade. Assim, propicia a inovação e a criação de novos mecanismos pedagógicos no processo de ensino, ao focar-se na aprendizagem dos alunos.

Esta dinâmica pedagógica diferenciada das práticas tradicionais da escolarização é um indicativo de Inovação Pedagógica. Como aborda Fino, “[...] 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” (FINO. 2003 p.3).

Diante das informações colhidas e analisadas durante todo percurso desta pesquisa, pode-se afirmar que a prática pedagógica em classe multisséries pode se tornar uma oportunidade ímpar para a transformação da prática pedagógica convencional em prática pedagógica inovadora, sistematizada e desafiadora.

Portanto, cumpridas todas as etapas desta pesquisa e concluído todo o processo de estudo com a análise das informações, das concepções teóricas, da discussão dos dados colhidos, das interpretações das observações e das manifestações dos fenômenos sociais referentes à temática desta pesquisa, pode-se afirmar que a dinâmica pedagógica da classe multisseriada “B”, da escola municipal Antônio Mendes de Souza, do Sítio Caminho Velho, no Município de Dormentes, Estado de Pernambuco- Brasil é indicativo de Inovação Pedagógica.

Lamentavelmente, a prática pedagógica desta escola não permanece a mesma- Outros atores educativos, com outras concepções ideológicas, distorceram o ambiente que pude acompanhar. Mas isso daria outra pesquisa.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, Chico. Educar é humanizar. In: Gentili, Pablo. **Educar em tempos de Educar na esperança em tempos de desencanto**. Petrópolis: Vozes, p. 97-117, 2001.
- ALENCAR, Maria Fernanda dos Santos. **Educação do campo e a Formação de Professores**: construção de uma política educacional para o campo brasileiro. Ci & Tróp. Recife, v. 34, n. 2, p. 207-226, 2010.
- ALMEIDA, Rosimeire Aparecida de. **(Re)Criação do campesinato, identidade e distinção**: a luta pela terra e o *habitus* de classe. São Paulo: Editora da UNESP, 2006.
- ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de estado**: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado. 2. ed. São Paulo: Edições Graal, 1985.
- AMORIN, Daiana Aparecida Marques do. **Educação rural e as salas multisseriadas: uma reflexão sobre as políticas públicas para esse contexto**. 37ª Reunião Nacional da ANPEd – 04 a 08 de outubro de 2015, Florianópolis: UFSC, 2015.
- ANAYA, Viviani. **Prática Docente e Relações Interpessoais: um olhar para a constituição curricular dos cursos de Pós-Graduação Lato Sensu**. Dissertação. Mestrado em Educação: Currículo. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, 2008.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. 12. ed. Campinas: Papirus, 2005.
- _____. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2001.
- APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. **Escola terra de direito**. In: HAGE, Salomão Mufarrej e ROCHA, Maria Isabel Antunes, (Orgs.) **Escola de direito: reinventando a escola multisseriada**. Coleção: caminhos da educação do campo Belo Horizonte, 2010.
- _____. A educação básica e o movimento social do campo. **Por uma educação do campo**. In: MOLINA, Mônica Castagna (Org). Petrópolis: Vozes, 2004.
- _____. **Da escola carente à escola possível**. In: __BRANDÃO, Carlos Rodrigues; PAIXÃO, Lea Pinheiro (Orgs.). CAMPOS, Rogério Cunha de; HADDAD, Sérgio. São Paulo: Edições Loyola, 2003.
- _____. **Indagações sobre currículo**: educandos e educadores: seus direitos e o currículo. In: BEAUCHAMP, Jeanete; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do. PAGEL; Sandra Denise; (Orgs.). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

_____. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens.** Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. **Organizações escolares flexíveis.** In: ARROYO, Miguel et al; (Org.). Trabalho e Conhecimento: dilemas na educação do trabalhador. GOMES, Carlos Minayo et.al. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres.** Petrópolis: Vozes, 2004.

_____. Quando a violência infanto-juvenil indaga a pedagogia. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, 2007, p. 787-806;

_____. **Ciclos do desenvolvimento humano e formação de educadores.** In: Educação e sociedade, Campinas: Cedes, n. 68, dez, 1999, p. 143-162.

_____. **Fracasso-Sucesso:** O peso da cultura escolar e do ordenamento. Em Aberto, Brasília: ano 11, n.53, jan./mar. 1992.

_____. **Experiências de Inovação Educativa: o currículo na prática da escola.** In: MOREIRA, Antônio Flávio (Org.). Currículo: políticas e práticas. Campinas: Papirus, (3ª. edição) 1999.

_____. **Os educandos, seus direitos e o currículo.** In: MOREIRA, Antonio Flávio e ARROYO, Miguel. Indagações sobre currículo. Brasília: Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, nov.2006

_____. CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna, (organizadores). **Por uma Educação do Campo**, Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

AZEVEDO, Márcio Adriano. **Avaliação do programa escola ativa como política pública para escolas rurais com turmas multisseriadas:** A Experiência em Jardim do Seridó/RN- 2010.

BARROS, Ferreira Oscar, HAGE, Salomão Mufarrej, CORRÊA, Sergio Roberto Morais e MORAIS, et al. **Retrato de realidade das escolas do campo: multissérie, precarização, diversidade e perspectivas.** In: ANTUNES, Maria Isabel (Orgs.). **Escola de Direito: reinventando a escola multisseriada.** Coleção: caminhos da educação do campo. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010, P.25-33.

BARROS, Josemir Almeida; LIMA, Sandra Cristina Fagundes de. História das escolas públicas primárias em áreas rurais: ausência de políticas públicas (Minas Gerais 1899 - 1911). **Revista HISTEDBR** On-line, v. 13, 2013, p. 251-263.

BEZERRA NETO, Luiz. **Avanços e retrocessos da educação rural no Brasil.** Tese de Doutorado. Campinas, SP: [s.n], 2003.

BOF, Alvana. Brasília: **Educação no Brasil rural.** In SAMPAIO, Carlos Eduardo Moreno et. al. (Org.). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sári. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma Introdução à Teoria e aos Métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BOURDIEU, Pierre et al. **A miséria do mundo**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. 6 ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

_____. **A Escola conservadora**: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: BOURDIEU, Pierre. **O campo econômico**: A dimensão simbólica da dominação. Campinas: Papyrus, 2000.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A Reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A Educação Popular na Escola Cidadã**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

_____. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense (Coleção Primeiros Passos), 2007.

BRASIL. **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://www.tvebrasil.com.br/SALTO/boletins2004/dfe/tetxt5.htm> > Acesso em: 15 maio de 2015.

_____. FUNDESCOLA. **Manual de operação e implementação do Projeto Fundescola Ile IIIA (MOIP)**. Brasília: MEC, 2002.

_____. **Guia para a formação de professores da escola ativa**. Brasília: MEC, 2005.

_____. **Referências para uma Política Nacional da Educação do Campo** – Caderno de Subsídios. Brasília, 2004.

_____. Comissão de Educação, Cultura e Desporto. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: Câmara dos Deputados, 2002

_____. **Decreto-lei nº 2.264** de 27 de junho de 1997. Brasília, DF: Senado, 1997

_____. **LDB nº 5.692/71**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Senado, 1971.

_____. **LDB nº 9.394/96**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: BRASIL Senado, Brasília, 1996.

_____. **Constituição:** República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, Brasília, 1998.

_____, Ministério da Educação. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.** Brasília, 2002.

_____. Câmara dos Deputados. Lei 9394/96 – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação** Brasília, 1996.

_____. **Constituição (1988).** Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. **Decreto de 1º de março de 1823.** Cria uma Escola de primeiras letras, pelo método do Ensino Mútuo para instrução das corporações militares. Coleção das Decisões do Governo do Império do Brasil de 1823. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1887.

_____. MEC. **Censo escolar 2014.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2014.

CALDART, Roseli S. **Pedagogia do Movimento Sem-Terra.** São Paulo: Expressão Popular. 2004.

_____. 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.

CARDOSO, Ana. Paula de Oliveira. A receptividade à inovação e a formação dos professores. **Revista Electrónica Interuniversitária de Formación del Profesorado**, 2 (1). 1992. Disponível em: <<http://www.uva.es/aufop/publica/revfpp/99-v9n1.htm>>. Acesso em 25 março 2014.

CHERRYHOLMES, Cleo H. **Um projeto social para o currículo:** perspectivas pós- estruturais. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org). Teoria Educacional crítica em tempos pós-modernos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.]

COSTA, José Wilson e GOTIJO, Flávia Lomounier. **Uma Experiência com Software na Escola: A Tecnologia e a Prática Pedagógica em Discussão.** Dissertação de Mestrado em Educação Tecnológica. Belo Horizonte. 2009

DELORS, Jacques e outros. **Educação: um tesouro a descobrir.** Relatório da **desencantos.** Petrópolis. Vozes, 2001.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Instrução elementar no século XXI. **Os 500 da educação no Brasil.** 2ª _Belo Horizonte:Atlantica, 2001.

FERRETI, Celso João. **A inovação na perspectiva pedagógica.** Em Garcia, W. E., Inovação Educacional no Brasil: problemas e perspectivas. 3ed. Campinas, SP: 1995.

FERRI, Cássia. **Classes multisseriadas: que espaço escolar é esse?** In. Espaço da Escola. Ijuí: Editora UNIJUI, ano 4, nº 17, julho/setembro, 1994.

FINO, Carlos Nogueira. **Matética, pedagogia e o papel que ainda não têm nos estudos curriculares.** *Revista Tempos e Espaços em Educação*. v. 10, n. 23, p. 27-36, set./dez. 2017.

_____. **Dewey, Papert, Construcionismo e Currículo.** In Jesus Maria Sousa & Carlos Nogueira Fino (org.) (*Contra*) *Tempos de Educação e Democracia, Evocando John Dewey* (pp. 21-30). Funchal: Universidade da Madeira - CIE-UMa. 2017.

_____. **Currículo e inovação pedagógica: a mistura improvável.** *Revista de Estudos Curriculares*. v. 8, n. 2, p. 03-13.2017.

_____. **Apresentação do número temático Pedagogia, inovação pedagógica e o papel que devem ter nos estudos curriculares.** *Revista Tempos e Espaços em Educação*, v. 10, n. 23, p. 09-11, set./dez. 2017.

_____. **Inovação Pedagógica e Ortodoxia Curricular.** *Revista Tempos e Espaços em Educação*, v. 9, n. 18, p. 13-22, jan./abr. 2016.

_____. **Inovação Pedagógica, Etnografia, Distanciamento.** In Fino, Carlos Nogueira. *Etnografia da Educação*. Funchal: Universidade da Madeira CIEUMa, 2011, pp 99-118. Disponível em: <<http://www3.uma.pt/carlosfino/>>. Acesso em: 12 jun. 2016

_____. **Inovação Pedagógica: Significado e Campo (de investigação).** In Alice Mendonça & António V. Bento (Org). *Educação em Tempo de Mudança*. Funchal: Grafimadeira. 2008, pp 277-287. Disponível em: <<http://www3.uma.pt/carlosfino/>>. Acesso em: 12 jun. 2016

_____. **Um software educativo que suporte uma construção de conhecimento em interacção (com pares e professor).** Actas do 3º Simpósio de Investigação e Desenvolvimento de Software Educativo (edição em cd-rom). Évora: Universidade de Évora. 1999, disponível em: <<http://www3.uma.pt/carlosfino/>>. Acesso em: 20 jun. 2016

_____. **Novas tecnologias, cognição e cultura: um estudo no primeiro ciclo do ensino básico (tese de Doutoramento).** Lisboa: Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa. 2000. Disponível em: <<http://www3.uma.pt/carlosfino/>>. Acesso em: 04 jul. 2016.

_____. **Um novo paradigma (para a escola).** Precisa-se. In FORUMa- Jornal do Grupo de Estudos Clássico da Universidade da Madeira 1, 2, 2001, pág. de 1-4. Disponível em: <<http://www3.uma.pt/carlosfino/>>. Acesso em: 05 jul. 2016

_____. **O Futuro da Escola do Passado.** In Jesus Maria Sousa & Carlos Nogueira Fino. (org.). *A Escola Sob Suspeita*. Porto: ASA, 2007. Disponível em: <<http://www3.uma.pt/carlosfino/>>. Acesso em: 23 jun. 2016

_____. **Investigação e inovação (em educação)**. In Fino, Carlos Nogueira. & Sousa, Jesus Maria. Pesquisar para mudar (a educação). Funchal Universidade da Madeira - CIE-Uma. 2011, pp 29-48. Disponível em: <<http://www3.uma.pt/carlosfino/>>. Acesso em: 25 jun. 2015

_____. **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 Doutoramento). Lisboa: Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, 2000. Disponível em <http://www3.uma.pt/carlosfino/Documentos/Toffler_Gimeno_Sacristán.pdf>. Acesso em: 5 ago. 2014.

_____. **A etnografia enquanto método: um modo de entender as culturas (escolares) locais**: Funchal: Universidade da Madeira CIEUMa. 2008 Disponível em <http://www3.uma.pt/carlosfino/>.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas**: uma arqueologia das ciências humanas. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

FREIGAT, Barbara. **Escola, estado e sociedade**. São Paulo: Moares, 1986.

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.

_____. **Conscientização**: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Centauro, 2001.

_____. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1994.

_____. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 44 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Editora UNESP. 2001.

_____. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. 12 ed. São Paulo: Olho D'Água, 2002.

FREITAG, Bárbara. **O indivíduo em formação**: diálogos interdisciplinares sobre educação. São Paulo: Cortez, 1994. (Coleção questões da nossa época; v. 30).

FREITAS, Luiz Carlos de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. 9. ed. Campinas: Papirus, 2008.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. 4.ed. São Paulo:

FUNDESCOLA. **Guia para a formação de professores da Escola Ativa**. Brasília: MEC, 2005.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório**. São Paulo: Editora Cortez, 1995.

_____. **Perspectivas atuais da educação**. São Paulo Em Perspectiva, 14(2) 2000. Disponível em :<www.scielo.br/pdf/spp/v14n2/9782.pdf>. Acesso em 18 mar. 2016

_____. **Boniteza de um sonho: Ensinar-e-aprender com sentido**. São Paulo: Livraria e Instituto Paulo Freire, 2008.

_____. **Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito**. 13.ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Escola Cidadã**. 9.ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **História das idéias pedagógicas**. São Paulo: Àtica 1997.

_____. **Pedagogia da Práxis**. São Paulo: Cortez Editora, 2004.

_____. **Reinventando Paulo Freire no Século 21** São Paulo: Livraria e Instituto Paulo Freire, 2008.

GHIRALDELLI, Junior Paulo. **História da Educação Brasileira**. São Paulo: Cortez, 2006.

GIROUX, Henry; MCLAREN Peter. **Linguagem, escola e subjetividade: elementos para um discurso pedagógico crítico**. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.18, n.2, p.21-35, jul./dez. 1993.

GIROUX, Henry. **O pós-modernismo e o discurso da crítica educacional**. In: SILVA, Tadeu Tomás da. (Org.). **Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993, p. 41-69.

GONÇALVES, Gustavo Bruno Bicalho. **Programa Escola Ativa: Educação do Campo e Trabalho Docente**. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

HAGE, Salomão Mufarrej e ROCHA, Maria Isabel Antunes (Orgs.) **Escola de Direito: reinventando a escola multisseriada**. Coleção: caminhos da educação do campo. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

HAGE, Salomão Mufarrej. **Transgressão do paradigma da (multi)seriação como referência para a construção da escola pública do campo**. **Educ. Soc.** v. 35. Campinas, 2014.

HOLANDA, Sérgio Buarque. **Raízes do Brasil**. 26ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

IBGE. **Censo 2010**. Disponível em: <<http://www.censo2010.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 02 jan. 2012.

ILLICH, Ivan. **Sociedade sem escolas**. 4ª Edição. Petrópolis: Vozes, 1985.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Panorama da educação no campo**. Brasília: INEP, 2014. Disponível em: <inep.gov.br/indicadores-educacionais>. Acesso em: 03 jan. 2014.

JANATA, Natacha Eugênia; ANHAIA, Edson Marcos de. **Escolas/classes multisseriadas do campo: reflexões para a formação docente**. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis/SC – Brasil. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 40. 2015.

KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo e CALDART, Roseli Salette (orgs). **Por Uma Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas**. V. 4. Brasília, 2002.

KUHN, Thomas Samuel. **A Estrutura das revoluções científicas**. Tradução: Beatriz Viana Boeira. Ed. 10. São Paulo: Perspectiva, 1970.

LAPASSADE, Georges. **As microssociologias**. Brasília: Líber Livro Editora. Série Pesquisa em Educação, v. 9, 2005.

LAPLANTINE, François. **Aprender Antropologia**. Editora Brasiliense. São Paulo, 1988.

LEINEKER. Mariulce da Silva Lima. ABREU, Claudia Barcelos de Moura. **A Educação do Campo e os Textos Constitucionais: Um Estudo a partir da Constituição Federal De 1934**. IX ANPED SUL-Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul 2012.

LEITE, Sergio Celani. **Escola rural: urbanizações e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública. A pedagogia crítico social dos conteúdos**. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1985.

LOCKS, Geraldo August. ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de e PACHECO Simone Rafaeli. **Educação do campo e a escola multisseriada na história da educação brasileira**. Disponível em: <<http://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/publicacoesdoeducacao/file>>. Acesso em: 15 jan. 2015

MACEDO, Roberto Sidnei **Currículo: Campo, conceito e pesquisa**. 4. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

_____. **Etnopesquisa Implicada, Currículo E Formação Espaço Do Currículo**, v.5, n.1, pp.176-183, Junho a Dezembro de 2012 ISSN 1983-1579 Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec_176>. Acesso em: 15 jan. 2015

_____. **Seminário sobre Investigação em Educação em Petrolina/PE.** Em 24/02/2013.

_____. **Etnopesquisa crítica etnopesquisa-formação-2ª ed.** Brasília: Liber Livro, 2010.

MACEDO, Elizabeth. Ciências, tecnologias e desenvolvimento: uma visão cultural do currículo de ciências. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. (Orgs.). **Currículo de ciências em debate.** Campinas, SP: Panpirus, 2004, p. 119-152.

MCLAREN, Peter. **A Vida nas Escolas.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. Pós-modernismo, pós-colonialismo e pedagogia. In: SILVA, Tadeu Tomás da. (Org.). **Teoria educacional crítica em tempos pós- modernos.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1993, p.9-40.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Trabalho de Campo: Contexto de Observação, Interação e Descoberta. In: **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** DESLANDES, Suely Ferreira; MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). 27 ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

MOLINA Mônica Castagna (Org.). **Educação do Campo e Pesquisa II: questões para reflexão.** Brasília: MDA/MEC, 2010.

MOREIRA, Antonio. Flávio. & SILVA, Tomaz Tadeu da. (Orgs.). **Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana com base para o conhecimento curricular.** In: Currículo, cultura e sociedade. 7ª Ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MORIN, Edgar. **Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro.** Cortez Editora, 2000.

_____. **A cabeça bem feita. Repensar a reforma, reformar o pensamento.** Trad. Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

_____. **A Religação dos Saberes: o desafio do século XXI.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

_____. **A religação dos saberes: o desafio do século XXI.** Trad. Flavia Nascimento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

_____. **Introdução ao pensamento complexo.** Lisboa: Instituto Piaget, 1991.

MOURA, Terciana Vidal e SANTOS, Fábio Josué Souza dos. **Políticas educacionais, modernização pedagógica e racionalização do trabalho docente: problematizando as representações negativas sobre as classes multisseriadas.** In: HAGE, Salomão Mufarrej e ROCHA, Maria Isabel Antunes (Orgs.). Escola de Direito: reinventando a escola multisseriada. Coleção: caminhos da educação do campo. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

NICÁCIO, Marcondes de Lima, et al. **A consolidação da aprendizagem nos modelos multisseriados de ensino.** Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v94n237/a11v94n237.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2015

NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Org.). **Escritos de Educação**. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

OLIVEIRA, Sílvia Sales de. **Software: Reflexões para uma informática Educativa**. Disponível em: <<http://www.edutecnet.com.br/edmagali2.htm>>. Acesso em 20 de jul. 2015.

PANTEL, Kamila Farias. **Escola Multisseriada Espaço de Relações**. 2011. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>>. Acesso em: 10 out. 2015.

PAPERT, Seymour. **A Família em Rede** (Ultrapassando as barreiras digitais entre as gerações). Lisboa: Relógio D'água Editores, 1997.

_____. **Logo: computadores e educação**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

_____. **A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática**. Tradução: Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 2008.

PARENTE, Cláudia da Mota. Darós. **Escolas Multisseriadas: A Experiência Internacional e Reflexões para o Caso Brasileiro**. Ensaio (Fundação Cesgranrio. Impresso), v. 22, p. 57 - 88, 2014.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar – convite à viagem**. Porto Alegre, Artmed, 2000.

_____. **Escola e Cidadania: o papel da escola na formação para a democracia**. (trad. Fátima Murad). Porto Alegre: Artmed, 2005.

PIAGET, Jean. **Aprendizagem e conhecimento**. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1975.

_____. **O Julgamento moral na criança**. Ed. Mestre Jou. São Paulo, 1977.

_____. **Nascimento da inteligência na criança**. Tradução: Álvaro Cabral. Brasília: Editora Zahar. 1975.

_____. **A noção de tempo na criança**. Rio de Janeiro, Record. 1978.

_____. **O Juízo Moral na Criança**. Tradução: Fizon Lenardon. São Paulo: Editora Summus, 1994.

PIZA, Fernando Ferreira. SENA Liliam Barboza de. **PMG 3 Escola Ativa. Salto para o Futuro**. Disponível em www.tvebrasil.com.br/saltoparaofuturo/boletim 2001. Consulta em 9/1/2015

PONCE, Anibal. **Educação e Luta de Classes**. Trad. De José Severo de Camargo Pereira. 16ª ed. São Paulo: Cortez, 1998.

RAMAL, Camila Timpani. **O ruralismo Pedagógico no Brasil: Revisitando a História da Educação' Rural**. Disponível em: histerbr.fe.unicam.br, 2011. Consulta em 19/03/2015

RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. **História da educação escolar no Brasil: notas para uma reflexão**. Paidéia (Ribeirão Preto) [online]. 1993, n.4, pp.15-30. ISSN 0103-863X. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-863X1993000100003>>. Acesso em: 20 fev. 2015

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

SACRISTÁN José Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: ArtMed, 1998. Cap. 1, p. 13-87.

_____. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António. Profissão professor. 2. ed. Porto: Porto, 1995. p. 63-92.

SAMPAIO, Marisa Narcizo; LEITE, Lígia Silva. **Alfabetização tecnológica do professor**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 2000.

SANTOS, Fábio Josué Souza dos. MOURA, Terciana Vidal. **Políticas educacionais, modernização pedagógica e racionalização do trabalho docente: problematizando as representações negativas sobre as classes multisseriadas**. In: HAGE, Salomão Mufarrej e ROCHA, Maria Isabel Antunes (Orgs.). **Escola de Direito: reinventando a escola multisseriada. Coleção: caminhos da educação do campo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SILVA, Maria Abádia da. **Do projeto político do Banco Mundial ao projeto político-pedagógico da escola brasileira**. Cadernos CEDES, Campinas, v. 23, n. 61, p. 283-301, dez. 2003.

SILVA, Tomás Tadeu da. (Orgs.); **Currículo Cultura e Sociedade**. 2 ed. Revisa. São Paulo: Cortez, 1995, p.59-123.

_____. **Teoria cultural e educação**: um vocabulário crítico. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

_____. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

SOUSA, Jesus Maria. **Uma Escola que se esgotou**. *Revista Mátria Digital*, nº 6 (825-839). at <http://matriadigital.cm-santarem.pt>, 2018.

_____. Currículo e Cidadania. In LILIANA. Rodrigues & NUNO Fraga (Orgs.). **Europa, Educação, Cidadania**. (pp. 87-96). Funchal: CIE-Uma. 2018.

_____. **Currículo, Fronteiras e Migrações**. In MORGADO. José. Carlos. et al (Orgs.). **Currículo, Formação e Internacionalização: Desafios Contemporâneos** (pp. 41-51). Braga: CIEd, Instituto de Educação, Universidade do Minho. 2018.

_____. **Discutindo conceitos em torno do Currículo**. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, vol. 10 (23), set./dez. ISSN: 1983-6597 (versão impressa); 2358-1425 (versão online). doi:10.20952/revtee.2016vl9iss17pp 15-25. 2017.

_____. **Um olhar etnográfico sobre o Currículo**. *Revista Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, v. 13, n. 25, p. 18-35, maio/ago. 2017.

_____. **Repensar o Currículo como emancipador**. In *Revista Tempos e Espaços em Educação*, São Cristóvão, Sergipe, Brasil, v. 9, n. 18, p. 111-120, jan./abr. 2016.

_____. **Currículo em tempo de mestiçagem**. In *Revista Estudos Curriculares*, 7 (1), 14-24. 2016.

_____. **O currículo e a identidade cultural**. In MORGADO, José Carlos; MENDES, Geovana Mendonça; MOREIRA, Antônio Flávio & PACHECO, José Augusto. (Ed.), *Currículo, internacionalização e cosmopolitismo* (Vol. 1, pp. 171 - 178), Santo Tirso: De Facto Editores. 2015.

_____. **O currículo e a identidade cultural**. In MORGADO, José Carlos; MENDES, Geovana Mendonça; MOREIRA, Antônio Flávio & PACHECO, José Augusto. (Ed.), *Currículo, internacionalização e cosmopolitismo* (Vol. 1, pp. 171 - 178), Santo Tirso: De Facto Editores. 2015.

_____. & FINO, Carlos Nogueira, **As Tic Abrindo Caminho A Um Novo Paradigma Educacional**. in Actas do VI Congresso galaico-português de Psicopedagogia, I Volume (pp 371 – 381). Braga: Universidade do Minho. 2001. Disponível em: <<http://www3.uma.pt/carlosfino/>>. Acesso em: 20 jul. 2015.

_____. **O olhar etnográfico da escola perante a diversidade cultural**, in Psi 2.1 Junho de 2000. Disponível em: <<http://www2.uel.br/ccb/psicologia/revista/textov2n16.htm>>. Acesso em: 21 jul. 2015

_____. **Avaliação Curricular e Paradigmas**. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, 11, 09-16. 2014-

_____. **Que Professor no Futuro? A Técnica de *Scenario Planning***. In Alice, Mendonça (Org.). *O Futuro da Escola Pública* (pp 9-20). Funchal: Universidade da Madeira - CIE-Uma; 2013.

_____. **Currículo em tempo de mestiçagem**. In *Revista Estudos Curriculares*, 7 (1), 14-24. 2016.

_____. **Repensar o Currículo como emancipador**. In *Revista Tempos e Espaços em Educação*, São Cristóvão, Sergipe, Brasil, v. 9, n. 18, p. 111-120, jan./abr. 2016.

_____. **O currículo e a identidade cultural**. In MORGADO, José Carlos; MENDES, Geovana Mendonça; MOREIRA, Antônio Flávio & PACHECO, José Augusto. (Ed.), *Currículo, internacionalização e cosmopolitismo* (Vol. 1, pp. 171 - 178), Santo Tirso: De Facto Editores. 2015.

_____. **Avaliação Curricular e Paradigmas**. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, 11, 09-16. 2014.

_____. **Que Professor no Futuro? A Técnica de *Scenario Planning***. In Alice, Mendonça (Org.). *O Futuro da Escola Pública* (pp 9-20). Funchal: Universidade da Madeira - CIE-Uma; 2013.

_____. & FINO, Carlos Nogueira. **Inovação e incorporação de novos saberes: o desenho curricular de um mestrado em Inovação Pedagógica**. In: *Actas do VIII Congresso da SPCE*. Cenários de Educação / Formação: Novos Espaços, Culturas e Saberes. 2007.

_____. **Educação: textos de intervenção**. Editora O Liberal Ltda, 2004.

SOUZA, Maria Antônia de. **Educação do campo: propostas e práticas pedagógicas do MST**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

TOFFLER, Alvin. **O choque do Futuro**. 3ª Edição. Tradução de Eduardo Francisco Alves. Rio de Janeiro. Editora: Record de Serviços de Imprensa S.A., 1970.

TOLEDO, Maria Cristina Moiana de. **O malabarista**: um estudo sobre o professor de sala multisseriada por meio do município de Jussara-GO. Dissertação de mestrado (Programa de Pós-Graduação em Educação). Universidade Católica de Goiás, 2005.

UNESCO Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI. Paris: Unesco / Rio Tinto: ASA. 1996.Cortez, 2000.

VALENTE, José Armando Diferentes Usos do Computador na Educação. Disponível em: <valente.html>. Acesso em 15 set. 2012.

_____. **O computador na sociedade do conhecimento**. Campinas, SP: UNICAMP/NIED, 1999.

_____. **Os Diferentes Usos do Computador na Educação.** Disponível em: valente.html. Acesso em 15 de setembro de 2012.

_____. **O Uso Inteligente do Computador na Educação.** In: Pátio: Revista Pedagógica. Porto Alegre: Artes Médicas Sul. Ano 1, n.º 1, 1997.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Escola, currículo e ensino.** In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; CARDOSO, Maria Helena Fernandes. (Org.) Escola Fundamental: currículo e ensino. Campinas – SP: Papyrus, 1995

VYGOTSKY, Lev. Semenovich. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: **Psicologia e pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento.** São Paulo: Centauro, 2005.

_____. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____. **Psicologia Pedagógica.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

_____. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores** (org). Mochael Cole... (et. al). Tradução: José Cepolla Luís S. Menna, Solange Castro (USP). São Paulo : Editora Martins Fonte, 1998.

_____. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** São Paulo: Martins Fontes, 1984.

ZABALA, Antoni **O enfoque globalizador e o pensamento complexo. Uma proposta para o currículo escolar.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____. **A prática educativa: como ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICES

ENTREVISTA COM OS ESTUDANTES**NOME:****IDADE:****SÉRIE:****OCUPAÇÃO:****RELIGIÃO;****COM QUEM RESIDE:****GRAU DE INSTRUÇÃO DOS RESPONSÁVEIS:**

1 - Quando iniciou a vida estudantil?

2 - Em quantas escolas já estudou?

3 - Conhece quantas escolas?

4 - Está com quantos professores?

5 - Foi reprovado alguma vez?

6 - O que você mais gosta de fazer na escola?

7 - Por que é bom estudar?

8 - O que você mais gosta de estudar e o que você mais gosta de fazer na escola?

9 - Você acha que estudar é importante para o seu futuro?

10 - Você acredita que se aprende mais na escola multisseriada?

ENTREVISTA COM A PROFESSORA

NOME:

FORMAÇÃO:

TEMPO DE SERVIÇO:

- 1 - Qual é o maior desafio de trabalhar nesta classe multisseriada?
- 2 - Como você se sente como professora de classe multisseriada, atualmente?
- 3 - Como você organiza seu plano de ensino do dia-a-dia, da classe multisseriada?
- 4 - Como é elaborado o planejamento anual e semestral desta classe multisseriada?
- 5 - A organização curricular de cada aula segue uma diretriz?
- 6 - Os conteúdos trabalhados seguem uma sequência curricular oferecida pela Secretaria?
- 7 - Quais são os subsídios que a Secretaria de Educação fornece para o auxílio pedagógico desta classe multisseriada?
- 8 - O que você faz para não priorizar mais uma série no dia-a-dia da sala multisseriada?
- 9 - Qual é a maior satisfação que você tem quando olha para seus alunos?
- 10 - Como é a participação dos pais no processo de aprendizagem dos estudantes?

ENTREVISTA COM A EQUIPE GESTORA

NOME:

FORMAÇÃO:

TEMPO DE SERVIÇO:

1 - Como vocês organizaram esta classe no início do ano?

2 - Quais são os instrumentos norteadores da prática pedagógica em classe multisseriada que vocês têm para orientar os professores?

3 - Como são feitas as formações continuadas dos professores de classe multisseriada?

4 - Quais são as orientações pedagógicas dadas para os professores de classe multisseriada?

5 - Qual é a assistência que o gestor escolar e a coordenação pedagógica do núcleo escolar oferecem a cada turma do núcleo escolar?

6 - Qual é a orientação dada aos professores de classes s na elaboração do planejamento didático-metodológico para atender a multisseriação?

7 - Sobre a matriz curricular, como vocês orientaram o professor de classe multisseriada a trabalhá-la?

8 - Como vocês acompanham o desempenho do professor e dos alunos desta classe multisseriada?

9 - O que vocês consideram essencial para o sucesso da aprendizagem dos estudantes de classe multisseriada?

10 - Como se dá a presença de vocês, gestores e coordenadores, na escola e na comunidade local?

ENTREVISTA COM OS PAIS**NOME:****GRAU DE INSTRUÇÃO:****PROFISSÃO:****TEMPO DE SERVIÇO:**

- 1 - Como esta escola chegou a esta comunidade?
- 2 - Esta escola sempre foi multisseriada?
- 3 - Qual é a atenção do poder público para com a escola e a comunidade?
- 4 - Quais são os movimentos sociais que a escola faz por ano?
- 5 - A professora chama muito os pais à escola?
- 6 - Vocês consideram que nesta escola falta algo que implique no desenvolvimento de uma boa aula ou, do jeito que ela está não tem influência no processo de ensino?
- 7 - Para vocês os filhos de vocês gostam de vir para escola?
- 8 - Qual é o sentimento que vocês têm quando vêem os filhos chegarem da escola felizes e satisfeitos, com a aula do dia?
- 9 - Vocês ajudam os filhos de vocês a fazer as atividades escolares?
- 10 - Vocês fazem algumas coisas para ajudar a escola no processo de ensino dos filhos de vocês?

