

DM

Escola do Campo:
Quais as Possibilidades de Inovação nas
Práticas Pedagógicas?

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Suse Gomes da Costa Silva

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - INOVAÇÃO PEDAGÓGICA



UNIVERSIDADE da MADEIRA

A Nossa Universidade

www.uma.pt

agosto | 2019

Escola do Campo:
Quais as Possibilidades de Inovação nas
Práticas Pedagógicas?

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Suse Gomes da Costa Silva

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - INOVAÇÃO PEDAGÓGICA

ORIENTAÇÃO

Maria Gorete Gonçalves Rocha Pereira
Edmerson dos Santos Reis



Faculdade Ciências Sociais

Mestrado em Ciências da Educação - Inovação Pedagógica

Suse Gomes da Costa Silva

**ESCOLA DO CAMPO: QUAIS AS POSSIBILIDADES DE
INOVAÇÃO NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS?**

Dissertação de Mestrado

FUNCHAL – 2019

SUSE GOMES DA COSTA SILVA

**ESCOLA DO CAMPO: QUAIS AS POSSIBILIDADES DE
INOVAÇÃO NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS?**

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

Orientadores: Professora Doutora Maria Gorete
Gonçalves Rocha Pereira
Professor Doutor Edmerson dos Santos Reis

FUNCHAL – 2019

DEDICATÓRIA

A minha conselheira mãe, exemplos de sabedoria e perseverança.

À Jania e Railda, minhas irmãs, amigas e companheiras de todas as horas.

A Zai, esposo, que com dificuldade compartilhou dos meus sonhos e ideais.

Ao Miler e Isac, filhos queridos, que despertam o melhor de mim.

A toda minha família: irmãos, irmãs, sobrinhos (as), cunhados (as), a tia Rau, pelas acolhidas, a todos vocês pela força e estímulo constante.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela vida e por renovar minhas forças a cada dia. À experiência que me tornou mais forte, mais madura. Pela alegria de realizar um sonho.

À minha família, em especial minhas irmãs Jania e Railda, meu esposo e meus filhos, por acreditar e compartilhar dos meus sonhos, por sua paciência e compreensão nos momentos de ausência e entender o significado desse estudo para a minha vida pessoal e profissional.

E aos meus filhos queridos, Miler e Isac, razão do meu viver: vocês são minha motivação e inspiração. Amo-os eternamente.

Ao meu orientador, Prof^o Dr. Edmerson Reis pela atenção que teve não só com a minha pessoa, mas também a contribuição decisiva na orientação desse trabalho. O que contribuiu para o crescimento significativo da pesquisa.

A minha orientadora, Prof^a Dr^a Maria Gorete pelo apoio, conhecimento e permanente disposição em ajudar e pelas valiosas contribuições na efetivação desta pesquisa, sem a qual este trabalho não teria esta forma.

Aos professores do mestrado, que tantas portas abriram no mundo acadêmico, em especial aos professores Dr. Carlos Fino e Dr^a Jesus Maria Sousa pelo conhecimento construído e compartilhado nas disciplinas que cursei, as quais foram por eles ministradas.

Enfim, a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram com palavras de carinho, estímulo e com informações necessárias para a realização dessa pesquisa, muito **obrigada**.

RESUMO

Esta dissertação é resultado de uma investigação desenvolvida na classe multisseriada da Escola Municipal João Evangelista Filho, em Capim Grosso/BA/ Brasil. Pesquisa que se insere no âmbito de uma dissertação de mestrado em Inovação Pedagógica na classe multisseriada visando investigar as possibilidades da inovação em suas práticas pedagógicas. O estudo mostra as mudanças ocorridas nas Escolas do Campo em relação às políticas públicas, decorrentes de movimentos de representantes da sociedade civil, Universidades e Organizações Não Governamentais (ONG's), dentre outros. Ainda assim, as turmas são rotuladas como sinônimo de atraso e de baixa qualidade por sua organização composta por várias séries, com um único professor, localizadas, em sua grande maioria, em comunidades rurais, com estruturas – física e material – precárias. Vários questionamentos foram formulados e modificados a cada momento que se adentrou no campo de pesquisa. Por conseguinte, esta problematização conduziu a outras interrogações que direcionaram e referenciaram o percurso da pesquisa, elementos fundamentais para compreensão e interpretação sobre o contexto educacional apresentado na escola *locus* da pesquisa. Enquanto opção metodológica optou-se pela pesquisa qualitativa de abordagem etnográfica, utilizando-se do estudo de caso. Dentre as técnicas optouse pela entrevista semiestruturada, observação participante, além da análise documental. E, na busca duma educação significativa e inovadora podemos ver que, embora o formato de Educação que encontramos não possa ser considerado ideal de Educação do Campo, constatamos que há elementos que indiciam uma ruptura com o paradigma tradicional, sendo eles: as estratégias e práticas pedagógicas de interação entre os alunos, e a comunidade em que a escola estar inserida - dando possibilidade ao diálogo com outros espaços educativos; a contextualização a partir da materialidade da vida desses sujeitos; valorização dos conhecimentos trazidos pelos alunos. E deste modo tornam-se indicadores de alterações consentâneas com a Inovação Pedagógica, na Escola do Campo do município do Nordeste brasileiro.

Palavras – chaves: Escola do Campo, Inovação Pedagógica, Prática pedagógica, Etnografia.

ABSTRACT

This dissertation is a result of an investigation carried out in a multi-grade classroom at the João Evangelista Filho Municipal School, in the city of Capim Grosso / BA / Brazil. This research is part of a Master's thesis in Pedagogical Innovation in a multi-grade classroom, aiming to investigate the innovative possibilities of its pedagogical practices. The study shows the changes that occurred in the Field Schools in relation to public policies resulting from movements of civil society representatives, universities and non-governmental organizations (NGOs), and others. Even so, the classes are labeled as a synonym of regression and low quality because of their structure which is composed by students of different grades lead by only one teacher, most of them located in rural communities with precarious physical and material structures. Several questions were formulated and modified in each moment that the field of research was accessed. Therefore, this problematization leads to other questionings which directed and referenced the research path, fundamental elements for the comprehension and interpretation of the educational context showed at the school locus of research. It is an ethnographic qualitative case study approach. semi structured interview, participant observation and documentary analysis were chosen as techniques. In the search for a significant and innovative education we can see that, although the education format that we find can not be considered ideal for the Field Education, we verify that there are elements that indicate to rupture with the traditional paradigm: strategies and pedagogical interaction between students and the community in which the school is inserted - making a dialogue with other educative spaces feasible; the contextualization from the materiality of these subjects' lives; valorization of the students knowledge. Thus, they became indicators of appropriate changes for Pedagogical Innovation, in the Field School in a municipality of the Brazilian Northeast.

Key-words: Field School, Pedagogical Innovation, Pedagogical practice, Ethnography.

RESUMEN

Esta disertación es el resultado de una investigación realizada en una clasificación multiseraria de la Escuela Municipal João Evangelista Filho, en Capim Grosso / BA / Brasil. Es una investigación que se inserta en el ámbito de una disertación de maestría en Innovación Pedagógica en la clase multiserial para investigar las posibilidades de la innovación en sus prácticas pedagógicas. El estudio muestra los cambios ocurridos en las Escuelas del Campo en relación a las políticas públicas, derivadas de movimientos de representantes de la sociedad civil, Universidades y Organizaciones No Gubernamentales (ONG's), entre otros. Sin embargo, las clases se etiquetan como sinónimo de retraso y de baja calidad por su organización compuesta por varias series, con un único profesor, ubicadas, en su gran mayoría, en comunidades rurales, con estructuras - física y material - precarias. Varios cuestionamientos fueron formulados y modificados a cada momento que se adentró en el campo de investigación. Por consiguiente, esta problematización condujo a otras interrogantes que dirigieron y referenciaron el recorrido de la investigación, elementos fundamentales para la comprensión e interpretación sobre el contexto educativo presentado en la escuela locus de la investigación. En cuanto opción metodológica se optó por la investigación cualitativa de abordaje etnográfico, utilizando el estudio de caso. Entre las técnicas se optó por la entrevista semiestructurada, observación participante, además del análisis documental. En la búsqueda de una educación significativa e innovadora podemos ver que, aunque el formato de Educación que encontramos no puede ser considerado ideal de Educación del Campo, constatamos que hay elementos que indican una ruptura con el paradigma tradicional, siendo ellos: las estrategias y prácticas pedagógicas de interacción entre los alumnos, y la comunidad en que la escuela esté insertada - dando posibilidad al diálogo con otros espacios educativos; la contextualización a partir de la materialidad de la vida de esos sujetos; valorización de los conocimientos aportados por los alumnos. Y de este modo se convierten en indicadores de alteraciones acorde con la Innovación Pedagógica, en la Escuela del Campo del municipio del Nordeste brasileño.

Palabras claves: Escuela de Campo, Innovación pedagógica, Práctica pedagógica, Etnografía.

RESUME

Cette thèse est le résultat d'une étude réalisée dans la classe multi-niveaux de l'école municipale João Evangelista Filho (Jean Evangéliste Fils) à Capim Grosso / BA / Brésil. Cette recherche s'inscrit dans le cadre de la rédaction d'un travail de fin d'année de master en Innovation Pédagogique (Innovation Éducative) pour étudier les innovations possibles dans les pratiques d'enseignement dans la classe multi-niveaux. L'étude montre les changements qui ont eut lieu dans les écoles de campagne par rapport aux politiques publiques mises en place suite à des mouvements de représentants de la société civil, des universités et ONG, entre autres. Malgré ces changements, ces classes sont vues comme synonyme de retard et perçues comme de faible qualité à cause de leur organisation qui regroupent des élèves de plusieurs niveaux différents dans une même classe dirigés par un seul professeur, localisées pour la plupart dans des communautés rurales, avec des structures physiques et matérielles précaires. Plusieurs questionnements ont été formulés et modifiés au fur et à mesure qu'elles s'intègrent dans le domaine de l'étude. Par conséquent cette problématisation a conduit à des remises en cause qui ont dirigées et déterminées le cours de l'étude, éléments fondamentaux pour la compréhension et l'interprétation du contexte éducationnel présent dans l'école cible de la recherche. Concernant la méthodologie, l'option de l'étude qualitative de l'approche ethnographique a été choisie en utilisant l'étude de cas. Parmi les techniques, nous avons opté pour les entretiens semi-structurés, avec l'observation de participants, en plus d'une analyse de documents. Enfin, dans la recherche d'une éducation significative et innovante, nous constatons que, bien que le format de l'éducation trouvé ne peut être considéré comme idéal pour l'éducation rurale, il y a des éléments qui indiquent une rupture avec le paradigme traditionnel, à savoir: les stratégies et les pratiques d'interaction éducative entre les élèves et la communauté dans laquelle l'école est insérée - donnant la possibilité de dialoguer avec d'autres espaces éducatifs; la contextualisation de la matérialité de la vie de ces sujets; la valorisation des connaissances apportés par les élèves. Ainsi, ces facteurs sont des indicateurs de changements conformes aux idées de l'Innovation Educative dans l'école de Campagne de cette municipalité du nord-est du Brésil.

Mots-clés: École de campagne, Innovation Éducative, Pratiques pédagogiques, Ethnographie.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Aula de Campo Arquivo da pesquisadora.....	71
Figura 2: Licurizeiro Arquivo da pesquisadora	71
Figura 3: Degustação de alimentos Arquivo da pesquisadora	72
Figura 4: Painel com dados da pesquisa Arquivo da pesquisadora	72
Figura 5: Organização do painel Arquivo da pesquisadora	74
Figura 6: Barraquinha de jornal Arquivo da pesquisadora	74
Figura 7: Produção textual Arquivo da pesquisadora	74
Figura 8: Reciclagem Arquivo da pesquisadora	74
Figura 9: Momento do “deleite” Arquivo da pesquisadora	75
Figura 10: Camisa do alfabeto Arquivo da pesquisadora	75
Figura 11: camisa das palavras Arquivo da pesquisadora	76

SUMÁRIO

DEDICATÓRIA	v
AGRADECIMENTOS	vii
RESUMO	ix
ABSTRACT	xi
RESUMEN	xiii
RESUME	xv
LISTA DE FIGURAS	xvii
INTRODUÇÃO	
1	
1. Motivação para o estudo	1
2. Os pressupostos da investigação	2
3. Objetivos do estudo	7
4. A organização do estudo	8
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	11
CAPÍTULO I - ESCOLA DO CAMPO: TEORIA E PRÁTICA	
11	
1.1 Contextualização histórica	
11 1.2 Bases legais e suas implicações no processo educativo: Constituição Federal, LDB 9394/96, Diretrizes Operacionais, Decreto. 7.352 de 4 de Novembro de 2010, PPP do campo.	
18	
1.3 - Classes multisseriadas: conhecendo esse espaço escolar.	
23 1.3.1 Organização do trabalho pedagógico nas classes multisseriadas das escolas do campo.	29
CAPÍTULO II – APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA E INOVAÇÃO PEDAGÓGICA: MUDANÇAS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	
33	
2.1 Concepções de aprendizagem significativa	33
2.2 Abordagem Construcionista de Papert.	34
2.3 Inovação Pedagógica: mudanças nas práticas pedagógicas	
37 2.4 O processo de aprendizagem a partir de projeto temático à luz da inovação nas escolas do Campo.	
46 PARTE II – O ESTUDO	51
.....	
CAPÍTULO III – O PROCESSO METODOLÓGICO ADOTADO.	
51	
3.1 As questões e objetivos do estudo	
51 3.2 As opções metodológicas	52
.....	

3.2.1 A abordagem etnográfica, por quê?	53
3.3 Processos de investigação	57
3.3.1 Locus da Pesquisa	60
3.4 Escolha da turma e processo de negociação.....	61
CAPÍTULO IV	65
APRESENTAÇÃO DOS DADOS	65
4.1 Enxergar os fatos com o olhar do outro	66 4.2 A
<i>Sala Multisseriada: a constituição duma teia de saberes.</i>	67
4.2.1 Projeto: Lixo, fácil produzir... difícil destruir!	73
4.2.2 “Momento do deleite”- A prática pedagógica a partir do acervo literário	75
4.3 Construindo o perfil dos sujeitos da pesquisa.....	78
4.3.1 Análise das entrevistas	78
4.3.2 Nosso sujeito: o professor de sala Multisseriada.	78
4.4 Os alunos como sujeitos do processo.	82 4.5
<i>Discursos da gestão: diretora, coordenadora e secretária de educação.</i>	86 4.6 O
<i>Projeto político pedagógico</i>	88 4.7 -
<i>Materiais didáticos utilizados.</i>	89
CAPÍTULO V: CONSOLIDAÇÃO E INTERPRETAÇÃO	91
5.1 Os elementos inovadores da prática pedagógica observada.	91
5.1.1 A Avaliação da aprendizagem e os aspectos inovadores	93
5.1.2 O Currículo escolar e os aspectos inovadores	94
CONSIDERAÇÕES FINAIS	97
REFERÊNCIAS	99

INTRODUÇÃO

1. Motivação para o estudo

É lição sabida que o novo não se constrói só e nem surge por passe de mágica. O novo nasce do arcaico, mas não repete o arcaico. O novo cria outros paradigmas, mas preserva dos arcaicos valores e práticas indispensáveis à construção da ponte para o futuro. A transição do velho para o novo é um processo. Em uma determinada hora, os dois convivem lado a lado. Como numa corrida de bastão. Até que é chegado o momento em que o novo ganha velocidade e ocupa o palco da História e deste se retira o arcaico para desempenhar as funções de referência, de arquivo, de memória, de cultura. Esta concepção do processo histórico é uma norma que é visível até mesmo nos tensos momentos de ruptura.

(MOACYR DE GÓES, 1997)

A pesquisa de Mestrado em Educação – Inovação Pedagógica foi pensada no percurso acadêmico a partir do interesse e curiosidade com as questões referentes à Escola do Campo. A Escola Comunitária da Mata do Estado, como as demais escolas do campo, apesar de conviverem com inúmeras dificuldades e limitações, a citada escola apresenta uma melhora na qualidade do ensino, pelo qual propus acompanhar e sinalizar os entraves, facilidades e as possíveis estratégias inovadoras que tornaram a prática pedagógica significativa.

A escola *locus* da pesquisa é a Escola João Evangelista Filho, conhecida como Escola Comunitária pertencente à Rede Municipal de Ensino de Capim Grosso – Bahia, localizada no povoado, Mata do Estado. Os sujeitos principais da investigação são os alunos da turma multisseriada do turno matutino, a professora da turma, outros professores de turma multisseriada, diretora, coordenadora e secretária de educação.

Procurando uma reflexão mais ampla sobre o tema: Escola do Campo: Quais as possibilidades de inovação na prática pedagógica? Suscitou-me o desejo de conhecer e refletir sobre peculiaridades em diferentes aspectos que envolvem a Escola Comunitária da Mata do Estado, a fim de verificar em seu contexto pedagógico e social se há inovação nas práticas

desenvolvidas em uma classe multisseriada, ao observar os resultados positivos dos alunos, uma vez que, trabalhar em turma com multissérie comumente não é considerado algo fácil. Esses resultados são visíveis, tanto em termos de avaliações registradas na unidade escolar, quanto pelo nível de satisfação expressada pelos alunos e responsáveis.

Como compreender as possibilidades numa escola, uma sala, alunos, do 1º ao 5º ano. Sem diretora, sem secretaria, porteiro escolar, sala de vídeo, laboratório... Apenas quatro paredes, um quadro, um pequeno armário com o mínimo de material e um professor com a sensação de incapacidade diante de uma diversidade num grupo.

A pertinência desta pesquisa propõe uma grande contribuição científica, por compreender que a sociedade requer mudanças constantes nos cotidianos escolares, principalmente no que se refere às práticas pedagógicas, e estas mudanças são advindas de ações conjuntas entre a sociedade e a ciência na busca numa educação significativa e inovadora. A pertinência social desta pesquisa se faz presente quando no processo de identificação das estratégias e práticas pedagógicas realizadas nesta classe multisseriada, possa propor contribuições para a política pública de Educação do município de Capim Grosso – Bahia, Brasil, pois a realidade das escolas do campo tem sido precária, necessitando de intervenções inovadoras que subsidiem a melhoria das condições concretas de aprendizagem dos alunos do campo.

2. Os pressupostos da investigação

Ao direcionar a proposta de pesquisa para a escola do campo é pertinente uma análise e reflexão sobre a proposta do trabalho do professor. O que de fato pretende-se com a execução desta pesquisa é compreender que iniciativas e práticas pedagógicas são desenvolvidas na classe multisseriada da escola Comunitária da Mata do Estado, que podem ser consideradas inovadoras e que justificam o seu bom desempenho educativo apesar das adversidades que estão submetidas às Escolas do Campo. Pois, muito embora se trate de uma escola rural, há relatos de profissionais que orientam e acompanham o trabalho pedagógico que, esta turma vem apresentando um bom desempenho no processo de aprendizagem, atribuindo-se o referido desempenho às possíveis práticas pedagógicas inovadoras que ali são desenvolvidas.

Entretanto, é pertinente lembrar e refletir o que de fato torna a prática inovadora e quais as evidências que comprovam este fato, se inovação é mudança, é fazer a diferença mesmo que inquiete os espectadores, é acreditar no grande potencial humano?! A inovação é a quebra da rotina, é a inspiração individual em que se deixa o habitual e inicia-se uma nova trajetória para conquista de uma aprendizagem significativa. A Inovação da prática pedagógica requer ruptura das culturas escolares tradicionais, que compreende a aprendizagem como resultado das

condições de ensino disponibilizada no ambiente escolar e das iniciativas e práticas pedagógicas aí desenvolvidas.

Diante dessas expectativas, propõe-se compreender com o auxílio da etnopesquisa os processos que constituem a prática pedagógica desenvolvida na escola *locus* desta pesquisa, sendo imprescindível a observação das três dimensões como aborda ANDRÉ (1995, p.13): “a institucional, pedagógica e a sociopolítica/cultural”.

A observação institucional requer um olhar voltado ao cotidiano escolar, o currículo, às interações sociais no âmbito escolar; a dimensão pedagógica requer debruçar o olhar sobre as formas de organização do trabalho pedagógico, aprendizagem de leitura e escrita, as relações de sala de aula, entre outros.

Entretanto, a observação e análise das práticas desenvolvidas necessitam um olhar atento às situações de aproximação entre aluno-professor-conhecimento, suas dinâmicas e as condições de apropriação dos conhecimentos por parte dos alunos.

No que se refere à dimensão sociopolítica/cultural, estuda o contexto social e político presentes na comunidade em que a escola está inserida. Giroux enfatiza que o professor pode ser um intelectual transformador, comprometido com o ensino como prática emancipadora, com a criação de escolas como esferas públicas democráticas e que, portanto, deve:

[...] atentar seriamente para a necessidade de dar aos alunos voz ativa em suas experiências de aprendizagem; significa desenvolver um vernáculo crítico que seja adequado aos problemas experienciados ao nível de vida diária, especialmente quando estes são relacionados com experiências pedagógicas desenvolvidas por práticas de sala de aula. Assim o ponto de partida para tais intelectuais não é o aluno isolado, mas os estudantes como atores coletivos em suas várias características de classe, culturais, raciais e de sexo em conjunto com as particularidades de seus diversos problemas, esperanças e sonhos. É nesse ponto que a linguagem crítica se une a linguagem de possibilidade. (GIROUX, 1997, p25)

Essas são conquistas idealizadas pelos Conferencistas Nacionais¹, que lutaram e lutam por uma educação democrática, em que priorize o campo como um espaço de vida,

¹ A primeira Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo aconteceu em Luziânia, GO, de 27 a 31 de Julho de 1998. Precedidas de Seminários estaduais, apoiado em um Texto Base e em experiências concretas. Entraram em parceria Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), os Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Organização das Nações Unidas para a Educação e cultura (UNESCO), e a Universidade de Brasília (UnB). A segunda Conferência sobre a organização de trabalhadores e trabalhadoras do campo, no âmbito das políticas públicas aprova as “Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo-Parecer n. 36/2001 e Resolução 1/2002 do Conselho nacional de Educação”.

necessitando de políticas públicas específicas para sua população, em especial, uma educação voltada para todos que vivem e atuam nas diversas formas de viver no campo.

É visível o baixo rendimento apresentado pelos alunos egressos das escolas rurais, frutos de turmas multisseriadas a maioria destes têm grandes deficiências na escrita e leitura, além do mais não conseguem acompanhar o currículo do ensino fundamental II. De acordo com os dados mais recentes (IBGE, 2012), a maior incidência de analfabetismo ocorre entre homens (8,8%) e destes, (16,9%) residem na Região Nordeste e (21,2%) nas áreas rurais.

Em décadas anteriores, o Brasil já retratava o mais baixo índice de escolaridade no meio rural, vindo dessa forma confirmar o descaso dos políticos com a população do campo, no que se refere ao acesso e permanência na escola. O analfabetismo da população do campo na faixa etária acima de 15 anos, apresentava 32,7%, dessa forma, somente 2% dos jovens que moravam no campo, frequentavam o ensino médio (IBGE, 1998). Percebe-se que toda esta estimativa é resultado primeiramente de um processo cultural, económico social e políticas públicas educacionais tão precárias, pois, sempre a escola do campo é colocada em segundo plano.

Vale ressaltar que, os projetos educacionais pensados pelo sistema de ensino, são determinados para serem executados nas escolas do campo, sem a devida preocupação com as reais necessidades e peculiaridades do processo ensino-aprendizagem. A falta de adequação do calendário escolar tem sinalizado como um dos problemas que mais afetam o trabalho pedagógico, pois, desrespeita o ciclo do plantio que de certa forma obriga as crianças e adolescentes se ausentarem da escola para ajudarem os pais na colheita da lavoura. Aos poucos, acabam desmotivados e a escola deixa de apresentar interesse em atender ou não às necessidades educacionais locais.

Outra implicância no trabalho das Escolas do Campo que, além de trabalharem com turmas multisseriadas, por não dispor de espaço, realizam o trabalho pedagógico com propostas distantes da realidade local, fragiliza o processo de ensino - aprendizagem e dessa forma, os alunos penalizados e desmotivados, passam a acreditar que a vivência fora do campo, lhes proporcionará condições melhores de sobrevivência. Com essa concepção, fragilizam suas origens e assim, estereótipos são incorporados na vida dos moradores do campo a fim de rotulá-los como fracos e incapazes.

No que se refere ao currículo, pouco se tem feito para que deixe de ser um instrumento, despojado de “boas intenções”. Fala-se muito em mudança, mas, a escola ainda persiste em tratar os alunos como objetos que recebem passivamente o conhecimento vindo do professor, numa conotação mecanicista de levar, transferir, ou simplesmente “depositar” algo em alguém, como nos informa Freire (1993) ao denominar esse processo de Educação Bancária. Outro ponto crítico do

currículo é a manutenção dum sistema educacional altamente homogêneo, enquanto o resto da sociedade precipita a heterogeneidade. Toffler, (1998.). Mais do que no passado, exige-se dos educadores reflexões mais precisas sobre suas posturas enquanto seres históricos em processo de construção e formação.

Entretanto, a educação vem ganhando novos rumos, pois, a partir da Lei nº 9394/96, no seu artigo 28, que diz o seguinte:

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 metodológicos apropriados 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 as condições climáticas; III Adequação a natureza do trabalho na zona rural.

Muitos representantes da sociedade civil, algumas Universidades e Ong's, respaldaram-se no artigo 28 da LDB e organizaram diversas audiências públicas, para criação e homologação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Essas diretrizes organizam e direcionam o trabalho pedagógico da escola do campo, a fim de melhorar a qualidade de vida e desenvolver um processo de ensino e aprendizagem significativa que possa garantir aos sujeitos do campo o direito à educação, além de valorizar e incentivar o morador do campo a prosseguir nos estudos.

A proposta da Educação do campo, além de melhorar a qualidade de vida da população rural, auxilia e melhora a autoestima dos alunos que, no futuro evitam choques culturais, diminui o abandono e o alto índice de repetência. O professor deve fazer uma análise crítica da luta de classe, na sociedade contemporânea conscientizando-se de forma crítica contra a política da classe dominante. Todos têm competências e estas devem ser trabalhadas e compartilhadas. A escola tem o papel de despertar a consciência crítica aos alunos do campo, na construção de conhecimentos que potencialize o desenvolvimento da comunidade rural, o que se faz presente na luta pelo direito a terra, e pelo direito à educação.

Reconhecendo a proposta da Lei nº 9394/96, o Município de Capim Grosso-Bahia, no ano 2001, abraça o Projeto Educação do Campo em que propõe um olhar filosófico,

político e metodológico específico à Educação do Campo, a partir da inserção de práticas educativas que estimulem o desenvolvimento sustentável, o resgate da autoestima dos educandos e o fortalecimento dos ideais identitários dos mesmos. Foram anos de experiências em que professores atuaram com a proposta da Educação do Campo, utilizando metodologias diferenciadas, como a construção de fichas pedagógicas. São roteiros de trabalho, organizado a partir das vivências dos alunos. Todo esse processo não tem minimizado as dificuldades e o baixo desempenho no processo de aprendizagem da escola do campo.

Mesmo com a implantação de projetos com metodologias voltadas para a educação do campo, as escolas necessitam de práticas pedagógicas que possam romper com paradigmas de práticas educativas descontextualizadas, indiferentes aos sujeitos do campo. A escola precisa propor espaços de aprendizagens voltadas para atender as reais necessidades da sociedade. Pensando assim, esta pesquisa torna-se de grande relevância social porque propõe contribuir para compreensão e reflexão sobre as possíveis práticas pedagógicas inovadoras da Escola Comunitária Mata do Estado, *locus* da pesquisa.

Em pleno século XXI, Fino (2011) enfatiza que, mudanças ocorreram na educação, mas, ainda presenciam-se resquícios, da escola fabril, mesmo porque, o próprio currículo está pautado no presente homem industrial, com metodologias mecanizadas, atividades presas quase tão somente ao livro didático, além disso, a escola ainda é considerada como o único espaço de aprendizagens, enfim, pouca coisa mudou significativamente na escola. A escola ainda persiste na “cultura tradicional” de que o aluno aprende porque o professor ensina.

A escola fruto da revolução industrial modificou e criou uma educação, responsável em preparar homens com habilidades impossíveis de serem conquistadas dentro do convívio familiar. Reeducaram os indivíduos para compartilharem tarefas dentro do mesmo espaço, com todas as possíveis características do mundo industrial, seres obedientes aos superiores. Em tempo, a escola passa a produzir (Althusser, 1985), “a inculcação de ideologias da classe dominante” e em detrimento, a ideia apriorística da escola, deixa de ser cumprida, mas, responde às necessidades da evolução social apresentando resquícios da escola fabril.

Por certo que, a escola foi um mecanismo idealizado pela burguesia para garantir e perpetuar seus interesses capitalistas e político. Nesse sentido, a proposta em “Educação direito e dever de todo cidadão”, passa a ser um lema vazio e sem grandes esperanças, pois, qual o

significado duma educação escolar em que prepara o cidadão para servir a cultura da classe dominante, assim:

Esta intenção do sistema educativo, que não deixa de ser meritória, poderá, no entanto, ter efeitos meramente periféricos se não for devidamente acompanhada duma concepção crítica do próprio currículo, enquanto substância do ensino. É que a democratização no acesso à educação fundamental não significa necessariamente democratização no sucesso da mesma. (SOUSA, 2000, P. 1)

É preciso romper com todos os paradigmas da escola fabril, pois, inovar requer uma compreensão dos motivos de desadequação da escola ou dos sistemas escolares face às necessidades de desenvolvimento cultural, econômico e social. Entretanto, para melhorar é preciso antes de tudo mudar a prática existente, passando por uma mudança na concepção de homem e sociedade por uma profunda reflexão sobre a prática do professor em sala de aula.

3. Objetivos do estudo

O estudo ora apresentado permitiu contribuir com a identificação e compreensão das estratégias e práticas pedagógicas desenvolvidas na classe multisseriada da Escola Comunitária da Mata do Estado, consideradas inovadoras justificando assim o seu bom desempenho no que se refere à aprendizagem dos alunos.

Toda a pesquisa remete ao ato de questionar, por isso, vários questionamentos foram formulados e modificados a cada momento que se adentrou no campo de pesquisa, entretanto, a questão norteadora que direcionou todo percurso desta pesquisa foi a seguinte: Que iniciativas e práticas pedagógicas desenvolvidas na classe multisseriada da Escola Comunitária da Mata do Estado podem ser consideradas inovadoras e justificam o seu bom desempenho educativo?

Por conseguinte, esta problematização conduziu a outras interrogações que direcionaram e referenciaram o percurso da pesquisa, elementos fundamentais para compreensão e interpretação sobre o contexto educacional apresentado na Escola do Campo da Mata do Estado. As questões complementares que direcionaram toda a investigação em momentos distintos foram:

- Quais as estratégias e práticas pedagógicas desenvolvidas na classe multisseriada da Escola Comunitária da Mata do Estado?
- Qual a relação entre as concepções teóricas e princípios que fundamentam a Educação do Campo no Brasil e as práticas pedagógicas consideradas inovadoras que são configuradas na Escola Comunitária da Mata do Estado?

Para responder aos questionamentos que direcionaram esta investigação, optou-se pela pesquisa qualitativa de cunho etnográfico. Por serem apropriados ao entendimento e descrição da realização dum estudo de caso utilizando-se de inúmeros instrumentos que auxiliaram o processo de desenvolvimento da pesquisa, além de considerar a importância de sua aplicação no campo da educação. Utilizamos uma metodologia de natureza etnográfica, metodologia muito rica em respaldos que clarificam as dinâmicas de natureza social e cultural, que veiculam pela escola.

A observação participante foi escolhida, pois, possibilita ao pesquisador melhor compreensão e interpretação do objeto. Esta observação foi negociada e constituída de algumas visitas ao campo que aconteceram a cada duas quartas-feiras de cada mês. A observação permitiu ao pesquisador registrar em seu diário de bordo toda a dinâmica que se sucede nos espaços pedagógicos. Entrevistamos a professora da turma, os alunos e alguns pais de alunos, além desses momentos de observações e diálogos com os envolvidos na pesquisa, sinalizamos e registramos informações precisas para o desenrolar desta pesquisa.

Tivemos também a oportunidade de aceder a documentos fundamentais para a análise e compreensão do processo pedagógico que permeia a proposta pedagógica desta instituição, como o Projeto Político Pedagógico - (PPP), (RI) Regimento Interno Escolar – (RI), Planejamento Escolar Anual – (PEA), (PDDE) Plano de Desenvolvimento Educacional – (PDDE), Conselho Escolar – (CE), entre outros.

4. A organização do estudo

O estudo foi organizado a partir dos Ciclos de Seminários do Mestrado na área de Inovação Pedagógica da UMA – Universidade da Madeira, objetivando discutir com a perspectiva de mudar os atuais contextos educativos que não correspondem com a atual sociedade. Para isso, contamos com a contribuição teórica de Seymour Papert idealizador do Construcionismo, autor que Carlos Fino em suas discussões, cita-o como propulsor da Inovação pedagógica.

Neste sentido, a pesquisa foi constituída de um vasto referencial teórico embasado na grade curricular do Mestrado em Ciências da Educação, área Inovação Pedagógica, a partir destes, inúmeras reflexões se constituíram em caminhos e embasamentos teóricos desta pesquisa.

A estrutura do trabalho foi organizada em duas partes que traduzem os diferentes percursos da investigação. A I parte corresponde a dois capítulos: I e II constituído do

enquadramento teórico do estudo. A II parte, capítulos III e IV e V correspondem à descrição de toda pesquisa.

O capítulo um trata das concepções da Escola do Campo, cuja abordagem resgata a dimensão histórica, os fundamentos legais e o processo ensino-aprendizagem no contexto da Escola do Campo.

A fundamentação teórica conta com autores que discutem sobre a educação e a prática pedagógica da Escola do Campo com: LDB (Lei 9304 /96), Miguel Gonzalez Arroyo, Roseli Salette Caldart, Edla Soares, Edmerson dos S. Reis Lev Semenovich Vigotski, Paulo Freire, Pierre Bourdieu, Marli André, Giroux entre outros.

Vale ressaltar o percurso histórico significativo no cumprimento estabelecido na Lei nº 9.131/95 e Lei nº 9394/96 amparados pela Constituição Federal (1988), em que estabelece a partir das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, a oferta do ensino respeitando as diferenças e a política de igualdade, além de propor a adequação da escola à vida campesina. Mas foi durante o período de 2001 a 2002 que surgiram fortes movimentos em prol da ampliação e melhoria das escolas do campo.

Com base em Caldart (2000), Libaneo (2005), Arroyo (2000), entre outros autores, fez-se uma abordagem histórica das turmas multisseriadas, além de discutir a complexidade e pluralidade na organização pedagógica das Escolas do Campo.

O capítulo dois da primeira parte, discute a abordagem construcionista de Papert, e a inovação pedagógica, como mudança nos processos educativos. A proposta construcionista, é provocar o “máximo de aprendizagem com o mínimo de ensino”. (1994). Nesse sentido, o construcionismo abordado por Papert, surge a partir da concepção teórica Construtivista de Jean Piaget, apresentando como o mais novo paradigma da educação, atribuindo especial atenção ao papel das construções cotidianas.

As capacidades mentais que as crianças possuem as tornam capazes de criar seu próprio conhecimento, a partir dos processos cognitivos abordados por Piaget. Nesse sentido, o construcionismo vem abordar que a criança é capaz de reconstruir novos conhecimentos, embasados em conhecimentos prévios. E para Papert, a criança não necessita de acúmulo de informações para que ela aprenda.

No que tange a inovação pedagógica, a dinâmica construcionista abordada por Seymour Papert propõe rupturas significativas nas práticas pedagógicas, configurando-se o conceito de inovação pedagógica discutida em sua amplitude pelo Professor Doutor Carlos Nogueira Fino, fato esse observado no objeto de estudo em questão, a turma multisseriada da Escola do Campo, com práticas pedagógicas condizentes com uma possível inovação pedagógica.

Nesse sentido, as contribuições trazidas pelos autores: Fino (2008), Gilleran (2006), Tavares (2000), entre outros, permitiram a compreensão de que a mudança nem sempre se

constitui em inovação, uma vez que, inovação pedagógica requer mudanças nas práticas pedagógicas, a partir dum posicionamento crítico diante das práticas tradicionais costumeiramente desenvolvidas nas escolas.

A segunda parte – o estudo apresenta o terceiro capítulo em que estabelece a metodologia e os instrumentos de trabalho adotado. Assim como, o referencial teórico com base na abordagem etnográfica que possibilitou a pesquisadora observar e descrever com um olhar minucioso a vida de um grupo. Apresenta o *locus* da pesquisa, os participantes, escolha da turma e o processo de negociação, que segundo Lapassade (1992), esse momento é essencial como forma de promover um clima de confiança ao pesquisador.

O quarto capítulo, na segunda parte, apresenta o contexto do estudo, ressaltando período do trabalho no campo, com destaque na observação participante, entrevista, análise documental e observação da prática pedagógica da professora.

O quinto capítulo apresenta a consolidação e interpretação dos dados da pesquisa. Aqui se faz uma análise reflexiva do envolvimento coletivo das práticas pedagógicas observadas. O aluno enquanto sujeito do processo de observação, a partir da interação professor e aluno, e estes com seus pares. Com a contribuição de estudiosos, especialmente de: Freire (1993), Fino (2011), e outros, abrangendo diferentes dimensões, que se constitui na prática educativa, na avaliação da aprendizagem, e no currículo a partir da cultura como prática social da escola do campo.

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO I - ESCOLA DO CAMPO: TEORIA E PRÁTICA

1.1 Contextualização histórica

Educação do Campo é uma expressão que ganhou corpo no contexto educacional após várias lutas pelo direito à educação e por um projeto político pedagógico voltado às necessidades da classe trabalhadora do campo. Teve como ponto de partida o I Encontro de Educadores da Reforma Agrária – I ENERA, 1997 e foi legitimada em 1998 na I Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo. A partir de então, novas práticas sociais foram

desenvolvidas pelos próprios trabalhadores rurais e suas organizações com vistas a uma política pública de Educação do Campo que garantisse o direito das populações camponesas a usufruírem uma educação em que suas experiências político-pedagógicas tornassem reconhecidas e legitimadas pelo sistema educacional.

Historicamente, o processo de escolarização ofertado aos moradores do campo perdurou séculos para tornar-se real. Provavelmente, até 1808, ou seja, durante 300 anos após a chegada dos portugueses ao Brasil, não era, de certa forma, permitido a circulação de livros, jornais, discussões de ideias, movimentos culturais, entre outros, de forma que, as opiniões tornavam-se controladas (LIMA, s.d. 19).

Assim, durante os anos de 1500 a 1759 – quase três séculos consecutivos – os jesuítas tornaram-se os únicos a terem pouquíssimas oportunidades escolares existentes nesse período, não atingindo mais de três mil alunos, divididos entre o aldeamento dos índios e “colégios para os colonos”. Nesse período, as escolas jesuíticas, apresentavam-se com caráter extremamente profissional, trabalhavam na preparação dos sacerdotes e copistas, escreventes. Desta forma, eram poucos os que podiam fazer parte deste “sistema escolar” que, possivelmente eram oportunizados apenas rapazes pobres talentosos e brancos nativos, na condição de europeus (LIMA, s.d.).

Após a expulsão dos jesuítas em 1759, o Marquês de Pombal instituiu as “aulas régias”, um “sistema” precário, que não melhorou a educação brasileira, pois, as propostas não se efetivaram que, para Lima, (s/d, p.24), as aulas régias eram:

[...] salpicadas pelo imenso território como pimenta numa panela de feijão, nem de longe representavam um sistema, assim como não se pode chamar de educação, as mirradas escolinhas de ler, escrever e contar, perdidas em vilas indolentes, mergulhadas em cem anos de solidão”.

Foram longos os períodos em que o Brasil não apresentou preocupação com o ensino elementar, mesmo porque, com a expulsão dos jesuítas e o insucesso das aulas régias, o país proclamou sua independência sem estabelecer um sistema de ensino próprio. No entanto, a Constituição brasileira de 1824, artigo 179, previa a instrução pública para todos. Assim, em 15 de Outubro de 1827, a Assembleia Geral Legislativa, constituiu uma lei para regulamentar o ensino elementar com ações voltadas para “criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império”.

Entretanto, as primeiras Constituições brasileiras pontuaram a educação em alguns artigos, mas deixaram de mencionar a educação a ser ofertada ao morador rural. Ou seja, todo esse descaso para com o morador do campo, evidenciava em uma perspectiva ideológica

retratando uma sociedade vinculada a uma economia agrária ancorada no latifúndio e no trabalho escravo.

Neste sentido, passa a ser visível a dicotomia entre rural e urbano, uma vez que, a partir da transição entre feudalismo e capitalismo, as cidades começam a conquistar seu espaço, o capitalismo representado pelas atividades comerciais, cede lugar à produção e acumulação de capital resultando em lucro. Todo esse processo de transformações permitem novas relações sociais, económicas, políticas e territoriais.

Neste contexto, a demanda escolar constituída pela classe média emergente, visualizava a educação, como um condutor da ascensão social e o preparo para uma sociedade em processo de industrialização. No entanto, essa não era a mesma perspectiva do morador do campo. A conscientização a respeito da importância do estudo como constituição de cidadania, lhe era negado. A estes, restava-lhes apenas o preparo técnico para a lavoura, habilidades estas, que não exigiam nenhuma preparação escolar. Segundo Ponte (2004, p. 21):

Até o século XVIII, o rural apresentava-se como um território de importância primária para o conjunto da sociedade, tendo uma maior concentração populacional, se comparado ao meio urbano, e representando uma significativa contribuição para a economia em termos produtivos.

Após a Proclamação da República, e a implantação da 1ª Constituição brasileira, o ensino básico tornou-se obrigatório e gratuito para toda população. Muito embora a história relate que a política educacional deste período amparava preferencialmente a população urbana, em detrimento da população rural.

Anos se passaram, porém, a educação do campo tratada como educação rural na legislação brasileira, apresenta-se com um significado que requer pensa-la em todas as suas dimensões envolvendo o campo social, cultural e económico, pelos quais se constituem em relações entre diferentes linhas de pensamento, consolidando a complexa teia que é a educação.

Entretanto, no cenário atual, as lutas que sucederam e as investidas das classes dominantes do campo na educação, propõem criar estratégias para tornar a escola como um instrumento de desenvolvimento social e comunitário. Mas até esse acontecimento tornar-se real, a Escola do Campo é apresentada como uma instituição localizada na zona rural dos municípios, que na sua grande maioria, atende de forma precária todas as crianças, ao mesmo tempo em único espaço, ou seja, as tão conhecidas turmas multisseriadas, muitas vezes funcionando nas próprias casas dos docentes.

Atualmente várias discussões sinalizam a educação como um direito subjetivo passando a ser vista cada vez mais como responsabilidade social delegada aos governantes em parceria com a população. E, nesse ponto de vista, a escola pública permanece sendo o espaço privilegiado para aquisição de competências e habilidades básicas ao exercício da cidadania.

Sem dúvida alguma, a Lei Nº 9.394/96 dá sua contribuição no título II, capítulo IV, do Direito à educação à cultura, ao esporte e ao lazer, no seu Artigo 53 afirma: "A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho, assegurando-lhes:

- I- Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II- Direito de ser respeitado por seus educadores;
- III- Direito de contestar critérios avaliativos...;
- IV- Direito de organização e participação em entidades estudantis; V- Acesso à escola pública e gratuita próximo de sua residência.

Todas essas discussões foram reflexos de movimentos sociais, especialmente trabalhadores da educação pública que, amparados pela Constituição de 1988 e a LDB, lutaram para a conquista de novos rumos para a educação brasileira. Esses processos resultaram em reconhecimento das necessidades sociais, e priorizou o direito e acesso a serviços e bens para todos.

Historicamente, a aprovação da LDB Nº 9.394/96, favoreceu inúmeras conquistas tais como: descentralização administrativa e orçamentária das políticas públicas, conferindo de forma organizada a distribuição e redistribuição aos estados e municípios, como também, o fortalecimento dos movimentos sociais e a sociedade civil para acompanhar e reivindicar o atendimento das necessidades coletivas e individuais, em especial à educação.

A primeira *Conferência Nacional Por uma Educação Básica do campo* ocorreu em Luziânia, GO, de 27 a 31 de Julhos de 1998. Esse movimento procedeu em Seminários estaduais, apoiados por um Texto – base, além das experiências concretas de educadores e educadoras do campo. As discussões ganharam tamanha amplitude que, alcançaram importantes parceiros: Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terras (MST), Fundos das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Organização das Nações Unidas para a Educação e Cultura (UNESCO) e a Universidade de Brasília (UnB). Diante da necessidade de continuar as discussões, foi constituído em Brasília, a "Articulação Nacional por Uma educação Básica do Campo". Dessas iniciativas surgiram iniciativas que fortaleceram as discussões e embasamentos, tais como: acompanhamento e tramitação no congresso do Plano Nacional de Educação (PNE), estímulo à realização de

Seminários Estaduais, e Regionais, fóruns estaduais, além de articulação dos Seminários Nacionais.

Em meio às discussões e mobilizações elencadas acima, o início de 2001, foi marcado com a importância da elaboração das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo que, durante muito tempo tornou-se esquecido por toda a sociedade. Com a aprovação e homologação das Diretrizes Operacionais da Educação do Campo, em 04/12/2001 pelo Conselho Nacional de Educação e em 12/03/2002 homologadas pelo Ministro da Educação, os sistemas de ensino passaram a ter critérios políticos, pedagógicos e administrativos para orientação e organização das Escolas do Campo. Todo esse processo de mudança propõe a garantia do direito ao acesso e permanência das crianças e jovens moradores do campo, usufruírem duma escola organizada e um ensino de qualidade.

Sabe-se que o problema da educação não se limita as escolas do campo, mas, é visível que nesse espaço a situação é gritante, pois, mesmo com uma proposta pedagógica diferenciada, que visa estimular o desenvolvimento local, que considera os alunos como portadores de conhecimentos, com particularidades diferenciadas ainda assim, muitos professores das Escolas do Campo trabalham de forma descontextualizada, tornando-se incapazes de construir aprendizagens significativas. Vale ressaltar que uma Educação do Campo é:

A luta do povo por políticas públicas que garantam o seu direito à educação e uma educação que seja no e do campo. No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais. (CALDART, 2011. p. 18)

Em outro momento, essas reflexões se ampliam, quando, Arroyo, Caldart e Molina (2011, p. 49) enfatizam que:

[...] no contexto atual do nosso país, defender políticas públicas específicas para o campo, não significa discriminá-lo, ou pretender insistir numa postura dicotômica entre rural e urbano. Ao contrário, no nosso caso, precisamos de políticas específicas para romper com o processo de discriminação, para fortalecer a identidade cultural negada a diversos grupos que vivem no campo, e para garantir atendimento diferenciado ao que é diferente, mas que não deve ser desigual. (2011, p. 49).

Como diz Paulo Freire (2007) “a educação autêntica, verdadeira, humanística não acontece de educador para educandos, mas, de educadores com educandos mediatizados pelo mundo”. Não podemos negar que impomos muitas vezes aos nossos alunos do campo um currículo totalmente desvinculado de sua realidade, assim, a escola precisa fortalecer a identidade dos sujeitos do campo a partir da implantação duma proposta de trabalho em que

priorize os anseios e aspirações da comunidade em que a escola do campo está inserida. Assim, Sousa (2009, p. 103-118), retrata que:

É este olhar mais amplo e crítico que se deseja ao professor, pois a análise de uma política de educação quer seja ela de natureza regional ou nacional, exige-lhe, e ao contrário do que era hábito no passado, um descentrar do seu olhar apenas para a turma, ou a escola; exige-lhe um olhar mais macro, que contemple outros factores, tendências, pressões, ou driving-forces que entram igualmente em cena e que não dependem apenas da sua vontade ou competência pessoal.

Por certo que, todo trabalho do professor requer uma reflexão sobre os inúmeros processos que influenciam a educação, sejam esses filosóficos ou o contexto histórico social e cultural em que estão inseridos. Em se tratando de escola do campo é imprescindível uma atenção especial às práticas educativas e saberes construídos em sociedade, pois em pleno século XXI, diante do avanço tecnológico que nos assiste, a escola precisa inserir em sua cultura os recursos tecnológicos existentes.

Muitas vezes, quando falamos de alunos das escolas do campo, nos referimos a estes como se fossem pessoas incapazes de aprender, padronizamos suas competências como inferiores aos alunos das escolas urbanas, principalmente por serem vindouros de classes multisseriadas. Por certo que, a aprendizagem é um processo natural que surge da curiosidade das pessoas. Favorecidas por um ambiente positivo, a aprendizagem desenvolve-se quando o que se está aprendendo adquire significado e relevância.

Portanto, pensar a Educação do Campo é propor políticas educacionais voltadas para o atendimento das necessidades e diversidades do território camponês, atendendo assim, o espaço rural em sua totalidade. Foram significativas discussões que reconheceram o campo como um espaço que necessita de uma política de incentivo ao sujeito a pensar e buscar suas próprias ideologias.

Entretanto, é imprescindível idealizar a Educação do e no Campo, uma vez que, ambas se completam. Nesse sentido, a Educação do Campo deve ser pensada e idealizada pelos moradores do campo, a partir das suas vivências, uma educação com práticas dialógicas, que respeitem a identidade e a realidade contextual do aluno. Caldart (2003, p.64) enfatiza que “Não há escolas do campo num campo sem perspectivas”. Pensando assim, a escola é um espaço propício para a quebra desse paradigma tão nocivo à educação rural, necessitando assim, uma superação do modelo se se pensar a educação do campo revelando que:

Nos sistemas tecnológicos do amanhã – rápidos fluidos e auto reguladores – as máquinas lidarão com o fluxo de materiais físicos; os homens com o fluxo de

informação e percepção. Máquinas irão cada vez mais realizar as tarefas rotineiras; os homens, as tarefas intelectuais e criativas. (TOFFLER, 1970, p.323).

Em pleno século XXI, a escola do campo precisa ser pensada com novas perspectivas; momento esse, em que se vivenciam as políticas “modernizadoras” da agricultura e a introdução da tecnologia em sua amplitude nas atividades dos moradores do campo. Diante disso, o sistema educacional escolar, assume como parte de uma educação mais abrangente, a função de uma ferramenta indispensável nos processos de organização de uma nova sociedade camponesa. A escola tem o papel de orientação de novos conhecimentos propiciando as famílias e comunidade em que a escola está inserida, formas mais eficiente nas realizações dos trabalhos no campo, tais como: tratar os animais, cultivar a terra, usufruir dos recursos tecnológicos, entre outros.

Para tanto, é preciso um olhar mais atento ao Projeto Político-Pedagógico das escolas do campo um olhar pedagógico que se articule com os projetos sociais e econômicos do campo, a valorização e consolidação dos saberes identitários como um bem em potencial. Para tanto, REIS (2011, p. 173-188) enfatiza que:

Educar pela pesquisa deve ser a constante busca dos fazeres e saberes pedagógicos não mecanizados, mas inovadores e construtores de novos mundos concretos, fundados na problematização do mundo real, na interação complexa do diálogo constante dos saberes locais com os globais e assim sucessivamente.

Neste sentido, a Escola do Campo, deve inserir em suas práticas pedagógicas ferramentas que potencializem as aprendizagens de forma contextualizadas, substituindo as velhas práticas pedagógicas por novas, ao mesmo tempo, criar situações provocadoras de forma a dar significado e sentido para os atores sociais envolvidos no processo cognitivo. Uma ação pedagógica que modifique os contextos de aprendizagem, as representações dos atores nesses contextos, em que o aluno torne-se protagonista desse processo. (Fino, 2006).

Por muito tempo, a escola do campo apresenta uma dinâmica conteudista pautada pelo sistema político urbano organizado-se por ano/série/ciclo, disciplinas e avaliações distantes do contexto local tornando-se assim uma extensão, seguindo o mesmo modelo curricular urbanocêntrico.

Entretanto, em se tratando desse currículo pelo qual a Escola do Campo vem sendo direcionada, Corrêa salienta que:

O currículo dessa escola apresenta-se, portanto, assentado, fortemente num modelo disciplinar de construção do saber, no qual reside a prevalência e determinação do

conhecimento científico; as áreas do conhecimento são trabalhadas de forma fragmentada, justaposta, rígida e hierarquizante, dicotômica da realidade concreta, dos modos de vida, dos saberes e das culturas dos sujeitos do campo... Esse modelo é conteudista e transmissivo, porque trabalha segundo a lógica da transferência mecânica dos conteúdos, quanto mais reter e memorizar conteúdo, mais é classificado como «melhor estudante», conforme seu processo classificatório e meritocrático. Isso se sustenta num discurso universal e neutro, segundo o qual esse conhecimento, não somente é válido para todos (as), como o único portador da verdade absoluta, desprovido de qualquer interesse. (CORRÊA 2005, p. 174)

Essa prática escolar impossibilita a Escola do Campo desenvolver os trabalhos a partir das problemáticas sociais vivenciadas pelo sujeito, efetivando o distanciamento do real e o aprendido. Dessa feita, os conteúdos curriculares tornam-se pobres do contexto rural, perpetuando a exclusão do rico contexto material presente no campo.

1.2 Bases legais e suas implicações no processo educativo: Constituição Federal, LDB 9394/96, Diretrizes Operacionais, Decreto. 7.352 de 4 de Novembro de 2010, PPP do campo.

“Assim, a vocação do homem do campo é de ser sujeito e não objeto (...), não existem senão homens concretos. Cada homem está situado no espaço e no tempo, no sentido em que vive numa época precisa, num lugar preciso, num contexto social e cultural preciso. O homem é um ser de raízes espaço – temporais.” (FREIRE, 1980: 34).

Pensar a Educação do Campo nos remete ao princípio das lutas por uma educação pautada nas reais necessidades do morador do campo, a partir da promoção da dignidade e justiça para com seus moradores; pensar em uma educação com uma filosofia, política e metodologia específica ao campo, com perspectivas em inserir o desenvolvimento sustentável, o resgate da autoestima dos camponeses, desta feita, produzir conhecimento que possibilite a modificação e melhoria da vida campesina.

O retrocesso do início do século XX, Carvalho (2006, p.54) enfatiza o grande contingente que predominava nas áreas agrícolas. O censo de 1920 registou que, “16,6% da população viviam em cidades de 20 mil habitantes ou mais [...] e que 70% se ocupavam em atividades agrícolas”. Entretanto, as evidências confirmam o descaso do poder público com os trabalhadores rurais, as reformas existentes no início do século – não priorizavam aqueles que residiam e trabalhavam nas áreas rurais, exceto o filho das elites agrárias.

Um dos documentos importantes, a Constituição Federal de 1934 apresenta com total clareza o descaso para com o morador do campo. Somente passa a ser levemente pensada no art. 156, parágrafo único: “Para a realização do ensino nas zonas rurais, a União reservará no

mínimo, vinte por cento das cotas destinadas à educação no respectivo orçamento anual” (BRASIL, 1934).

A partir dos anos 1950, o dualismo entre a economia brasileira começa a trilhar caminhos distintos. Assim, a indústria e a agricultura percorrem caminhos dicotômicos. Todo esse processo de padronização da sociedade é reflexo de um país em fase de industrialização, muito embora necessitasse de um novo olhar por parte dos governantes e elites rurais na busca de um desenvolvimento industrial.

Diante da necessidade da mão de obra qualificada para atender a demanda do processo de industrialização, inicia-se o processo de migração forçada rumo aos centros urbanos. Essa mudança provocou aos moradores do campo um colapso de identidade, uma vez que, a diferença entre vivência, prática e os conteúdos estudados nas escolas urbanas tornavam-se cada vez mais distantes das origens dos alunos camponeses. Todo esse desgaste contribuiu de forma significativa para abandonarem as escolas.

Com efeito, o ensino do perímetro urbano se intensifica e muitos espaços ditos educacionais em áreas rurais tornam-se inutilizados, obsoletos tornando o ensino da população rural relegado a segundo plano. A exemplo disso, a Constituição Federal de 1946, art. 168 estabelece “[...] empresas industriais, comerciais e agrícolas[...] são obrigadas a manter ensino primário gratuito para seus servidores e filhos destes[...]”. Entretanto, as escolas que a estes foram ofertadas, foram construídas dentro das propriedades rurais para produção da mão de obra técnica, especializada e barata. Essa prática possibilitou a exploração da mão de obra dos estudantes agrícolas apoiados pela própria Constituição Federal, e outros meios legais. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação/ 4.024 de 1961, título III, art. 32, sinalizava que:

Os proprietários rurais que não puderem manter escolas primárias para as crianças residentes em suas glebas deverão facilitar-lhes a frequência às escolas mais próximas, ou propiciar a instalação e funcionamento de escolas públicas em suas propriedades (BRASIL, 1961)

Percebe-se que na época a preocupação não estava voltada a “educação para todos” muito menos aos filhos e trabalhadores rurais, mas tão somente ao processo industrial da época, pela necessidade em preparar mão de obra barata. Anos se passaram e mais uma constituição Federal referenciava a educação rural com o mesmo teor da Lei 4.024/61. Contrariados com o rumo dado aos avanços sociais, econômicos e políticos para com o morador do campo, os

trabalhadores rurais começaram a realização de mobilizações, dentre as quais se destacou os Movimentos dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)².

Apesar da Constituição de 1988 não focar diretamente a Educação do/no Campo, o artigo 205 sinaliza a educação como, “direito de todos e dever do estado e da família”; no artigo 206 estabelece que deva haver “[...] igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”. Considerando a prescrição feita na constituição de 1988, há muito a ser feito para que de fato aconteça igualdade de acesso à escola, com um diferencial mais acentuado às escolas do campo, diante das dificuldades que tem enfrentado durante toda sua história sem contar com os direitos sociais que outrora foram renegados.

No entanto, os avanços que se sucederam são reflexos da constituição de 1988. Nesse sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9394/96), trouxe avanços significativos voltados às políticas educacionais para o campo. O salto dado da década de 70 para década de 90 configurou-se como um período de mudanças significativas no cenário da educação brasileira. A aprovação da – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN em 1996 que no artigo 28 sinaliza propostas específicas as Escolas do campo tais como:

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 (LDB, 1996)

O artigo 28 da LDBEN (1996) possibilita ao educador a realização dum trabalho diferente. Respeitar os conteúdos, as metodologias, a organização, a adequação do calendário, adequação da natureza do trabalho. Todas essas possibilidades rompem com o paradigma da reprodução do fazer pedagógico urbano.

Entretanto, o artigo 26, da ênfase ao currículo do ensino fundamental e médio:

² Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – Movimento de luta social pela terra, reforma agrária e reivindicação pela escola nos assentamentos rurais. Criado formalmente no Primeiro Encontro Nacional de Trabalhadores Sem Terra, ocorrido em 21 a 24 de Janeiro de 1984.

“[...] devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela”.

O artigo 26 da LDB mais uma vez enfatiza a importância das características regionais e locais da sociedade, ou seja, a presença da cultura em nossa proposta pedagógica uma vez que, esta não pode ser negada. Diante disso, a Educação do Campo passou a ganhar corpo no contexto educacional após várias lutas pelo direito à educação e por um projeto político pedagógico voltado as necessidades da classe trabalhadora do campo.

O ano de 1998 marcou o início das Audiências Públicas sobre a Educação do Campo, com a participação de representantes dos órgãos normativos estaduais e municipais, representantes dos movimentos sociais do campo, universidades e alguns setores representativos que atuam na realidade do campo. As audiências públicas que foram realizadas, a aprovação das Diretrizes Operacionais Para Uma Educação Básica Nas Escolas Do Campo (2002), tornou-se de grande significado na história das políticas educacionais brasileiras.

Dessa feita, o início de 2001, tornou-se um período histórico em meio às discussões sobre a importância da elaboração das Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo que por muito tempo tornou-se esquecida por toda sociedade. A aprovação e homologação das Diretrizes Operacionais da Educação do Campo, em 04/12/2001 pelo Conselho Nacional de Educação e em 12/03/2002 homologadas pelo Ministro da Educação, os sistemas de ensino passaram a ter critérios políticos, pedagógicos e administrativos para orientação e organização das Escolas do Campo.

As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, constitui-se de normas, critérios políticos, pedagógicos, administrativos e financeiros, objetivando a orientação e organização das escolas do campo, fundamentada e regulamentada pelo sistema de ensino municipal, estadual e federal. Assim, todo processo do sistema de ensino ofertado à população do campo, precisa seguir a determinação das diretrizes operacionais do campo.

A resolução tornou-se fruto de luta e organizações do povo do campo, além de construção de movimentos pedagógicos do Campo, rompendo com o paradigma de um campo marcado por fraqueza, pessoas sem cultura, analfabetos, mato, foice, enxada entre outros pejorativos que lhes são imputados. O campo tem cultura, têm saberes, estes são representados pelas cantorias, piegas, samba de roda, cantiga, ciranda, argolinhas, festa de cavalo, entre outras apresentações.

Todo esse processo de mudança sinalizado na Resolução propõe o fortalecimento da identidade da Escola do Campo, uma vez que, esta torna - se definida a partir dos sujeitos sociais do campo, (agricultores/as, assentados/as, ribeirinhos, caiçaras, extrativistas,

pescadores, indígenas, remanescentes e quilombolas, ou seja, os povos do Campo brasileiro). A todos/as a garantia do direito ao acesso e permanência das crianças e jovens moradores do campo, de usufruírem duma escola organizada e um ensino de qualidade. Uma escola integrada com a realidade rural, que construa uma educação para o campo, respeitando a cultura e os conhecimentos específicos, propulsores do desenvolvimento.

Conhecimentos estes que algumas vezes, sobressaem ao conhecimento urbano. As apresentações culturais que são apresentadas nas escolas urbanas, onde vão buscar suas raízes, provavelmente no campo; a orientação pelo clima, saber da chuva, entre outros. Entretanto, qual o significado que a escola do campo têm dado a estes saberes e conhecimentos expressos nos cotidianos camponeses, ou a escola está negando trazendo elementos estranhos ao campo.

Do ponto de vista legal, as políticas públicas que surgiram no cenário educacional brasileiro para direcionar a educação no meio rural, apresentam-se carregadas de traços de um ensino sob a ótica urbana. Assim, a especificidade e o contexto histórico do morador do campo passam a serem desrespeitados e desconsiderados. Com essas evidências, muitos acabam desestimulados e desistem.

Para tanto, é preciso um olhar mais sensível ao Projeto Político Pedagógico das Escolas do Campo. A princípio, é imprescindível pensar a filosofia da escola do Campo uma vez que, propõe o apoio ao desenvolvimento sustentável, e assim, possibilitar de forma consciente e inconsciente os valores e crenças além dos conhecimentos compartilhados. Uma proposta que estimule alunos e familiares no desenvolvimento local a partir das vivências, como aborda Reis (2011, p.173-188) uma “Educação do Campo contextualizada fundada na relação estabelecida pelo campesinato com a terra”, capaz de desmistificar a ideia de repassadora de conhecimento para quem “não tem conhecimento”, e como diz Paulo Freire não considerar os alunos como tábuas rasas, mas sim como portadores e construtores de seus próprios conhecimentos.

Assim, pensar o Projeto Político e Pedagógico nas escolas do campo, não é uma tarefa fácil, mas, importante como sinaliza Reis (2011) é preciso considerá-lo como “instrumento que irá nortear as práticas educativas” constituídas nas relações sociais camponesas. E esses instrumentos surgem através dos diálogos que se estabelecem entre eles. A escola precisa dialogar com a comunidade local para que comunguem dos anseios e necessidades, promovendo a forma de vivenciar o fazer político do projeto da escola do campo a partir das buscas pelos direitos que lhes são negados. Fazê-los sentir-se “sujeitos coletivos, de direitos e donos de suas próprias histórias...” (Reis, 2011, p.6).

Sem esquecer o olhar pedagógico presente no projeto da escola do campo a partir das situações pedagógicas que se constituem, capaz de ajustar-se em sua forma e conteúdo aos sujeitos que dela necessitam. Uma escola como diz Paulo Freire, “..capaz de ajudar a formar os sujeitos capazes de fazer a transformação, da sociedade, do mundo e de si mesmos..”.

Entretanto, a partir das últimas décadas, a sociedade civil organizada, representada por movimentos sociais dos moradores do campo, tem reivindicado do poder público mudanças significativas no contexto da educação rural do Brasil, resultando numa proposta “inovadora”, conceituada de Educação do Campo. Apesar de inúmeras conquistas sinalizadas nos marcos legais e normativos, a realidade do conjunto das escolas do campo no Brasil e em especial nas regiões mais carentes, ainda se torna um grande abismo no que se refere o que dizem os marcos legais e o que eles de fato se constituem.

1.3 - Classes multisseriadas: conhecendo esse espaço escolar.

[...] Então o camponês descobre que, tendo sido capaz de transformar a terra, ele é capaz também de transformar a cultura, renasce não mais como objeto dela, mas também como sujeito da história.

(Paulo Freire)

O processo de pesquisa das Escolas do Campo conduziu-me às turmas multisseriadas, uma modalidade de ensino ainda presente na Educação Brasileira, sinalizadas por alguns autores como “arremedo de escola e não escola propriamente dita” (FONSECA, 1989, p.20), apresentando o “*status*” de difíceis em todos os aspectos (acesso, transporte, condições físicas e materiais, alunos, comunidade entre outros...).

A princípio, julguei como um espaço negativo, com poucas realizações, consequentemente resultando em crianças legadas ao fracasso. Afinal, como conseguir boas realizações pedagógicas num ambiente em que associe várias crianças com séries diferenciadas e um único professor para direcionar o trabalho considerando as diversidades e adversidades ali presentes? Ao primeiro olhar parecia impossível associar qualidade a essa realidade.

Entretanto, as classes multisseriadas têm uma longa história. Elas foram e ainda persistem com características próprias, espaços com uma menor densidade geográfica consequentemente apresenta um número menor de alunos matriculados, assim, apresenta-se como – os primeiros e únicos tipos possíveis de escolaridade para a zona rural e urbano periféricas caracterizam-se pela reunião de vários alunos com séries diferentes em um mesmo espaço, orientados por um professor. Algumas vezes, sem merendeira, sem cantinas, sem laboratórios, sala de vídeo, biblioteca...

A Constituição Federal estabelece a universalização do direito a educação. Refere-se, portanto, a “*todos*”, independente da sua condição social. Nesse sentido, os trabalhadores e moradores do campo têm direito enquanto cidadãos brasileiros a usufruírem duma educação de qualidade, no ambiente em que vivem. Por isso, uma Educação do Campo, no campo.

Contudo, as intenções dos discursos pedagógicos ruralistas propõem ações educativas condizentes com as atividades rurais, com o intuito de impedir o abandono do campo e assim prepará-lo para a vida adulta no campo. Nesse sentido, os pensadores ruralistas criticam o professor, o currículo e os métodos utilizados na escola do campo, uma vez que, estes distanciam-se das realidades rurais.

A ideia de que a escola rural deveria funcionar como meio de fixar o homem no campo vai ganhando adeptos. Assim, Almeida Júnior, em 1926 afirma: A nossa escola rural, por exemplo, deveria fixar o indivíduo no meio rural, e não prepara-lo, como é comum, para fugir do campo e vir recolher-se à cidade. Isto não se conseguirá enquanto a escola rural for o que é: ensino teórico, num cubículo desajeitado, e por professor sequioso de voltar à cidade. (AZEVEDO APUD DEMARTINI, 1989:7).

Ao participar como palestrante dum Seminário de Educação Inclusiva, em que um dos temas abordados retratava “A prática pedagógica em turmas multisseriadas”, ao lançar para o público a consigna sobre quantos deles são frutos de turmas multisseriadas, acenaram de forma positiva. Nesse momento, tive a oportunidade em dialogar com alguns destes que, em sua grande maioria, se posicionaram contra a modalidade de ensino multisseriado, considerando como uma alternativa negativa, e muitas vezes, segundo eles, esquecidas pelo poder público.

A escassez dos recursos, o mobiliário, muitas vezes ultrapassados no tempo, além da falta de estrutura das escolas, que muitas vezes impedem o uso de recursos tecnológicos por falta de segurança, entre outros entraves foram sinalizados pelos profissionais da educação como um grande empecilho no bom andamento das escolas do campo; enquanto alguns que apresentavam um nível de informação mais aprofundado sobre o assunto mostraram-se com uma visão menos “pejorativa” sobre as turmas multisseriadas.

Outros, no entanto, apresentaram-se agradecidos pela oportunidade do estudo a eles oferecido, e hoje trabalham também em turmas multisseriadas e que por este motivo são impulsionados a capacitação, a fim de realizarem um trabalho significativo, em um espaço em que o professor enfrenta inúmeros entraves no âmbito pedagógico, estrutural e social.

Entretanto, em conversa com os professores do município de Capim Grosso - BA que atuam nessa realidade existe também uma divisão entre os contra e a favor das salas multisseriadas. Alguns vêem a sala multisseriada como falta de respeito e desvalorização para com o docente. Enquanto que a maioria – defendem essa organização multisseriada por acreditarem em ser a única possibilidade do morador do campo estudar.

O contato com esses profissionais de educação tornou-se um grande aliado para minha pesquisa. Assumi no ano de 2013 a coordenação pedagógica em uma Escola do Campo pela qual pude vivenciar com toda a equipe escolar, os sucessos e entraves vivenciados pelos professores do campo. A ausência de recursos financeiros se materializava em falta de carros, infraestrutura, entre outros.

Entretanto, a Constituição Federal assegura ao indivíduo o direito a educação escolar no ambiente em que reside, tendo como princípio a preservação da(s) sua(s) cultura(s), valores e costumes como forma de preservar sua identidade como sujeito do campo. Outro fator determinante para a formação das turmas multisseriadas é a quantidade de alunos por séries nas comunidades rurais, possibilitando a junção como forma de oferecimento do ensino no meio campestre, evitando o deslocamento dos alunos para o centro urbano, rompendo dessa forma com os valores e costumes vivenciados entre eles.

É importante salientar o fator positivo presente nas turmas multisseriadas, uma vez que, as atividades desenvolvidas transformam o espaço em um ambiente fraterno, solidário e participativo aprendendo uns com os outros. Segundo Hage (2005), as classes multisseriadas tendem a contribuir para a permanência dos sujeitos do campo necessitando apenas em acabar com a fragilidade dessas escolas.

É notória a presença da sala multisseriada no território nacional, pois, segundo dados do Censo Escolar de 2017, informados pela Secadi indicam que o país tem hoje 865 escolas quilombolas do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental e 53.713³ escolas com classes multisseriadas do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental. Em 2011, 45.716⁴ escolas do Brasil ainda possuíam salas multisseriadas, onde eram ministradas aulas para alunos de diferentes idades e séries. Destas, 42.711 ficam na zona rural e 3.005 na zona urbana – são 1.040.395 matrículas na zona rural e 91.491 na urbana.

A pesquisa retrata que só na Bahia, 6.518 escolas possuem turmas multisseriadas; esse quadro revela a necessidade da permanência das turmas multisseriadas na zona rural para que possa atender a demanda da educação brasileira, além de confirmar a existência, a dimensão e expressividade que as classes multisseriadas têm no país.

Porém, o desaparecimento natural de qualquer instituição não existe na história. A sua permanência ou desaparecimento depende de sua função social, se necessária ou já desnecessária em determinado momento da sociedade. Por essa razão, apesar de todas as mazelas e das políticas de substituição promulgadas desde a década de 1980,

³ Fonte: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/35830>

⁴ Fonte: Censo Escolar de 2011 do Inep/MEC

as escolas multisseriadas vêm resistindo e adentraram o século XXI. (PIZA& SENA, apud CARDOSO & JACOMELI, 2010, p. 268)

As informações aqui presentes procuram apresentar as escolas com classes multisseriadas como um fenômeno presente na realidade educacional brasileira, cuja complexidade propõe reestudo e aprofundamento, pois, nelas existe a possibilidade de uma prática coerente e correspondente às necessidades reais de educação, que venham atender aos interesses e demandas da população campesina, para que de fato possa possibilitar uma aprendizagem situada, desmistificando o estereótipo de deficiência: A diversidade existente nas turmas multisseriadas. Hage (2005) enfatiza que, as classes multisseriadas contribuem para permanência dos sujeitos do campo, no campo.

Alguns fatores como a falta de espaço físico adequado, água encanada, banheiro, instalação elétrica precária ou inexistente, acompanhamento pedagógico, em fim, contribuem diretamente para o baixo desempenho do ensino das Escolas do Campo/ classes multisseriadas. Além desses fatores, o quadro de profissionais que são direcionados para as Escolas do Campo reflete a falta de compromisso e respeito do poder público para com os alunos campesinos.

Dentro do contexto da pesquisa, os professores quando não são do campo, são contratos o que dificulta o andamento pedagógico nessas escolas devido à rotatividade desses profissionais. Vale lembrar que, alguns desses, só estão nas Escolas do Campo porque precisam de uma carga horária a mais, reproduz o trabalho que desenvolve na escola urbana, dessa feita tornam-se inaptos a lecionarem em escolas do campo. Além desses, outros são convocados para trabalhar no campo por perseguição política.

Diante dessas discussões acima, o que se percebe é que as políticas públicas (municipal, estadual e federal) atendem a problemática que envolve as classes multisseriadas de forma acanhada com ações isoladas que na prática não consegue atender a todos.

Um exemplo disso 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)

Entretanto, a falta de uma política pública que condicione o trabalho do professor tornase um grande desafio ministrar aulas nas classes multisseriadas, uma vez que, a dinâmica que constitui as classes multisseriadas, e as mazelas que compõem o cenário sócio educacional das mesmas, implica como um agravante na formulação e desenvolvimento do trabalho.

A visão política pedagógica capaz de lidar com os fatores mencionados são escassos, a falta de formação sobre as classes multisseriadas, faz com que professores e coordenadores sintam-se desorientados sem saber como proceder frente as especificidades da educação do campo e tornem-se impossibilitados em elaborar e desenvolver uma proposta educacional que atenda as especificidades das series/anos que compõem as classes multisseriadas. Nesse sentido, Sousa (2000) salienta o perigo de um currículo indiferente à cultura familiar e social dos alunos.

Vale ressaltar que os alunos das Escolas do Campo do município de Capim Grosso-Bahia, quando finalizam as séries iniciais, precisam se deslocar para as escolas urbanas a fim de prosseguirem os estudos nas séries finais e pouco desses dão continuidade ao ensino médio. Alguns decidem substituírem os estudos pelo trabalho em lojas comerciais, tornam-se moto taxistas, empregadas do lar, entre outros.

Esse processo de mudança rompe com o trabalho construído pelos professores do campo. Os alunos ficam desestimulados, alguns se distanciam da escola, passam a frequentar mais as *Lan house*, por apresentarem-se mais atrativas, outros acabam desistindo por sentirem-se inferiores quando são sinalizados como alunos da zona rural e nesse vai e vem dentro do transporte escolar, acabam perdendo a identidade cultural. Não é nem do campo nem urbano.

Assim, salientando a busca da sociedade por uma educação qualificada que atenda aos seus membros independentes dos contextos em que está inserido, Arroyo (2011) salienta a importância da educação básica como um direito a ser inserido de forma dinâmica nas esferas de educação rural. Diante desta perspectiva, a prática pedagógica em especial na classe multisseriada deve propor um trabalho em que visualize a educação como um processo histórico e social, atendendo a todo tipo de relação que emerge do contexto sócio educacional a partir da interação estabelecida entre os sujeitos sociais.

Ainda nesse contexto, é imprescindível o papel do /a educador/a uma vez que, a partir de sua concepção de mundo, pode inferir a partir de algumas atividades, desenvolver alunos com postura de cidadãos emancipados ou, interferir de forma negativa sobre a identidade de um povo.

A realidade das classes multisseriadas é que elas agregam todos os alunos matriculados na unidade escolar independente dos níveis de aprendizagem em uma mesma sala, que por sua vez tem como responsável um único professor, responsabilizado em estruturá-la em serie/ano/ciclo. No entanto, Santos sinaliza (2010), que normalmente estas classes seguem a estruturação seriada.

E esse processo de sistema seriado tende a reforçar uma lógica em valorizar uma visão hierárquica, ou seja, as crianças passam a ser divididas entre as que sabem, e as que não sabem

os conteúdos transmitidos pelo professor. Contudo, mesmo diante de inúmeras limitações impostas aos professores, os mesmos sentem dificuldades em perceber a classe multisseriada como um grupo de crianças com diferente faixa etária, níveis de conhecimentos diversos, mas, capaz de trabalharem juntas, capazes em realizarem grandes descobertas.

Assim, a seriação passa a ser vista como um processo desfavorável à interação do aluno no processo pedagógico. Por certo que a seriação nas turmas multisseriadas torna-se uma forma de disciplinar e controlar os alunos, à medida que, há demarcação de espaço físico da turma. A grande maioria das turmas é organizada a partir de filas representadas pelas respectivas séries. Desta forma, facilita a circulação e o trabalho do professor.

Essa forma de organização, não deixa de ser uma forma de classificar os alunos pelos seus rendimentos e habilidades. Sem contar que, há momentos da realização das atividades bimestrais, dos conteúdos, dos exames, ou seja, o cumprimento do currículo por série. Assim, o processo que desencadeia o sistema de ensino por seriação, caracteriza-se por examinar, ou seja, passar de uma série para outra. O exame torna-se um dispositivo disciplinar que “controla enquanto normaliza, vigia enquanto classifica, diferencia, hierarquiza, homogeneiza e exclui...” (BELTRÃO, 1992, p. 128).

Em detrimento, a seriação apresenta-se como um instrumento disciplinar seletivo distanciando de uma organização real de classe em que os alunos tornem-se aptos a construção do conhecimento baseado em aprendizagem autêntica e situada.

Entretanto, apesar das críticas que o regime seriado vem recebendo ao longo da história da educação, a reorganização do sistema escolar em ciclos não vem apresentando bons resultados no processo de alfabetização. Os resultados de avaliações (SAEB, Prova Brasil, PISA) revelam o baixo desempenho em leitura.

No que se refere a políticas públicas voltadas ao atendimento destas classes pode-se dizer que tem se desenvolvido pelo poder público uma atuação acanhada com ações isoladas e que na prática sua efetivação não consegue atingir todo o país. Com essa dificuldade, acabam seguindo o modelo urbanocentro, planejando série/ano por série/ano, disciplina por disciplina no desenvolvimento das aulas.

1.3.1 Organização do trabalho pedagógico nas classes multisseriadas das escolas do campo.

[...] a prática educativa é sempre a expressão de uma determinada forma de organização das relações sociais na sociedade. [...] os objetivos e conteúdos da educação não são sempre idênticos e imutáveis, antes variam ao longo da história e

são determinados conforme o desdobramento concreto das relações sociais, das formas econômicas da produção, das lutas sociais. (Libâneo, 2005, p. 79).

A prática pedagógica envolve em sua complexidade e pluralidade diversos olhares, leituras e compreensões de acordo com o sujeito que as desenvolve, a partir das interações com o outro, suas experiências e seus valores éticos e morais.

No entanto, são inúmeras as angústias dos professores que trabalham nas escolas do campo, quando realizam o planejamento de suas atividades, para que possam contemplar os múltiplos saberes e ritmos diferenciados da turma, principalmente no que se refere às turmas multisseriadas. É imprescindível uma proposta pedagógica integrada e articulada, implicada numa concepção de educação subjacente, voltada à realidade campesina, que tenha como foco primordial a valorização dos saberes e a integração social, política e cultural dos moradores do campo. Um currículo que tenha como referencial pensar o campo e seus sujeitos, reconhecendo-os a partir da materialidade das condições de produção e reprodução da vida nesse território, percebê-los como contexto gerador de aprendizagens, conteúdos, temas, textos e atividades diversas.

Um dos instrumentos norteadores da organização pedagógica do campo teve como ponto de partida o I Encontro de Educadores da Reforma Agrária – I ENERA, 1997 e foi legitimada em 1998 na I Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo.

Todo o processo de construção das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo é advinda dos diversos movimentos sociais e educacionais presentes na comunidade campesina, na busca duma política específica, considerando-se a diversidade de experiências e modos de organização curriculares, a história de constituição dos povos dos Campos tais como: agricultores, assalariados, camponeses sem terras, ribeirinhos, quilombolas, indígenas, extrativistas, caiçaras, pescadores, dentre outros.

Dessa feita, nos cotidianos das relações de trabalho, no convívio social e com a própria natureza, os homens do campo constroem suas identidades, constituem famílias e como sujeitos históricos, são marcados por um conjunto de relações sociais, econômicas e culturais da sociedade em que vivem.

“Assim, a vocação do homem é a de ser sujeito e não objeto (...). Cada homem está situado no espaço e no tempo, no sentido em que vive numa época precisa, num lugar preciso, num contexto social e cultural preciso. O homem é um ser de raízes espaçotemporais.” (FREIRE, 1980:34)

Entretanto, apesar da necessidade em buscar as especificidades das comunidades camponesas, nas dimensões espaço-temporais, não isenta a necessidade em pensarmos um currículo do campo que possibilite o acesso a conhecimentos e habilidades indispensáveis ao convívio social. Dessa feita, a escola estará atendendo ao cumprimento do artigo 28 da LDB, que propõe a adequação da escola à vida do campo.

Assim, as práticas sociais feitas pelos próprios trabalhadores rurais e suas organizações por uma política pública de Educação do Campo que garantisse o direito das populações camponesas a usufruírem duma educação em que suas experiências político-pedagógicas tornassem reconhecidas e legitimadas pelo sistema educacional. A partir de então, um leque de possibilidades foram adentrando nas propostas de atividades relacionadas às atividades camponesas. O planejamento da organização do tempo escolar, articulado à vida das comunidades, tende a possibilitar as classes multisseriadas um trabalho dinâmico e significativo.

Nesse sentido, Reis (2011) salienta a necessidade em oferecer ao morador do campo uma educação contextualizada pautada na relação entre camponato e a terra. E nessa perspectiva, ele sinaliza a importância do Projeto Político- Pedagógico nas escolas do campo, não como apenas um documento burocrático, mas, uma “relação orgânica” como uma construção viva, coletiva, uma ação educativa em que se materializem os desejos de uma comunidade.

Pensar o Projeto Político e Pedagógico de uma escola envolve inúmeros olhares, leituras e compreensões em variações constantes entre os sujeitos envolvidos – a partir de interações com o outro, as experiências, valores éticos e morais. Assim, Arroyo (2000) enfatiza a condição de vida como um condicionamento em nossas escolhas. Dessa feita, o Projeto Político Pedagógico das Escolas do Campo, deve surgir a partir do pensar a formação, a constituição do sujeito, considerar suas relações sociais, o meio em que está inserido e o momento histórico em que vive.

Para que de fato essa formação do sujeito se estabeleça, é preciso de antemão pensar o currículo das escolas do campo; um currículo pautado nas políticas de “pertencimento e de afirmação”, nesse viés, se estabelece as condições de valorização do campo e o resgate a identidade camponesa, o sujeito torna-se construtor e protagonista da sua história, sempre em consonância do rural para o global e universal.

Planejar a ação pedagógica em turma multisseriada não é uma atividade fácil, sobretudo quando leva em conta a heterogeneidade em sala de aula, que implica em diferentes necessidades. Toda complexidade se presencia, nas diversidades, no domínio de conhecimentos, além das etapas de desenvolvimento e interesses dos alunos.

Portanto, para que a inserção das culturas e valores dos povos do campo se efetive, além do processo de alfabetização dos alunos, é preciso que a escola supere a sua forma tradicional de currículo, em que visualiza a sala de aula como único espaço de aprendizagem, os livros como única fonte de estudo e o professor como o único sujeito que ensina.

É preciso romper com a dinâmica conteudista designada pelo sistema político urbano, (séries/ciclos/ano, disciplinas e conteúdos distantes do contexto local), condicionando a escola do campo a tornar - se uma extensão, propondo o mesmo molde de funcionalidade. Decorrente disso, a sala multisseriada tem sido vista como um espaço com um professor, uma lousa, e as diversas séries divididas em fileiras. Visão essa distorcida, simplória e por que não dizer, preconceituosa sobre um universo distante de sua dimensão real.

CAPÍTULO II – APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA E INOVAÇÃO

PEDAGÓGICA: MUDANÇAS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

2.1 Concepções de aprendizagem significativa

A aprendizagem significativa vem sendo tratada por diversos teóricos, e dentre eles, destaca-se a concepção teórica de Ausubel (1976), apoiado por outros teóricos cognitivistas, na década de 60 devido ao crescente movimento no meio acadêmico, em que priorizava a aprendizagem a partir da “descoberta”, ou seja, o aluno sendo construtor do próprio conhecimento, contrapondo a aprendizagem “mecânica”, em que o conhecimento é fruto da memorização feita pelo aluno, ou seja, “aprendizagem como simples memorização – **de cor!**” (MORETTO, 2003, p. 103).

Para Bok, Furtado e Teixeira (2006, p. 118), a aprendizagem significativa processa-se processa-se quando

um novo conteúdo (ideias ou informações) relaciona-se com conceitos relevantes, claros e disponíveis na estrutura cognitiva, sendo assim assimilado por ela. Estes conceitos disponíveis são os pontos de ancoragem para a aprendizagem. [...] Para que este conceito seja assimilado por sua estrutura cognitiva, é necessário que a noção de aprendizagem apresentada pelos cognitivistas já esteja lá, como ponto de ancoragem. E esta nova noção de aprendizagem significativa, sendo assimilada, servirá de ponto de ancoragem para o conteúdo que se seguirá.

Para Mendes, (2002) a aprendizagem torna-se significativa quando “permite que seus conteúdos relacionem-se de forma **substancial** ao que o aluno já sabe (não ao pé da letra, mas em essência) e que essa relação seja não arbitrária, ou seja, que encontre um sentido lógico e coerente na estrutura cognitiva do aluno (grifo dos autores)”.

Ainda sobre aprendizagem significativa, Coll (2002) atribui duas condições essenciais para que seja de fato efetivada essa aprendizagem: Primeiro, “*o conteúdo deve ser potencialmente significativo*, tanto do ponto de vista de sua estrutura interna (significância lógica: não deve ser arbitrário nem confuso), como do ponto de vista de sua possível assimilação (significância psicológica: tem que haver, na estrutura cognitiva do aluno, elementos pertinentes e relacionáveis). Em segundo lugar, o aluno deve ter uma *atitude para*

aprender significativamente, isto é, deve estar motivado para relacionar o que aprender com o que já sabe” (2002, p. 127 destaques do autor).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais sinalizam que aprendizagem significativa é “quando os estudantes conseguem estabelecer relações substantivas e não arbitrárias entre os conteúdos escolares e os conhecimentos previamente construídos por eles, num processo de articulação de novos significados” (BRASIL, 1997, p. 52). Aprendizagem essa confirmada por Piaget (2009, p. 17), quando afirma que, “compreender é inventar ou reconstruir por reinvenção”.

Machado (1995, p.138) também enfatiza que, “compreender é apreender o significado e que apreender o significado de um objeto ou acontecimento é vê-lo em suas relações com outros objetos ou acontecimentos”. Ou seja, facilitar a criação de significados sociais, que segundo Aquino (2003, p. 34), “a experiência histórico social se aprende e se forma na consciência como conhecimento cuja unidade básica são os significados”.

Contudo, Ausubel retrata o papel ativo do aluno no processo de aprendizagem significativa, sem perder de vista a importância da motivação nesse processo. Embora o autor considere a motivação como um fator subjetivo (está relacionado com características pessoais do sujeito), mas com a possibilidade de ser potencializada a partir do modo como os materiais de aprendizagem são apresentados. Isto implica no processo de metacognição, ou seja, a capacidade dos alunos identificarem os conteúdos presentes em sua própria estrutura cognitiva e utilizá-los em favor de sua própria aprendizagem.

2.2 Abordagem Construcionista de Papert.

“A inovação pedagógica implica em mudanças qualitativas das práticas pedagógicas e essas mudanças sempre envolvem um posicionamento crítico, explícito ou implícito, faces às práticas pedagógicas tradicionais”. (FINO, 2008, p.01)

A dinâmica do processo de globalização na qual estamos inseridos leva-nos a sentirmos por vezes inquietos, ao refletirmos sobre como educar as crianças em uma sociedade em constante processo de mudança. Percebe-se acentuado desenvolvimento em diversos campos sociais, principalmente relacionado aos avanços tecnológicos, pois, estes têm se tornado um dos recursos mais relevantes no processo de aceleração e desenvolvimento da humanidade, surgindo como viés condutor de inúmeras informações e publicações que circulam a cada momento.

Portanto esta pesquisa em Inovação Pedagógica discute a inovação como quebra paradigmática dos atuais contextos educativos que estão dissociados da atual sociedade, e contrapõem os modelos passivos de aprendizagem, além de ênfase as construções particulares do indivíduo. Com a contribuição teórica de Seymour Papert idealizador do Construcionismo, Carlos Fino em suas discussões, cita-o como propulsor da Inovação pedagógica.

Nesse sentido, o Construcionismo é uma reconstrução pessoal de Seymour Papert, surge a partir da concepção teórica Construtivista de Jean Piaget, apresentando como o mais novo paradigma da educação, atribuindo especial atenção ao papel das construções cotidianas. Papert utiliza-se de diferentes recursos que fundamentam seu entendimento sobre as construções concretas de cada indivíduo e sua participação da construção da linguagem. Para tanto, ele introduz o micromundo representado pela linguagem LOGO (geometria da tartaruga), uma dinâmica, ferramenta informática, que auxilia significativamente a aprendizagem do aluno.

O micromundo abordado na teoria construcionista de Papert, constitui-se por ambientes propícios a assimilação do conhecimento, de forma interativa e prazerosa, a partir do uso de artefatos como o computador, jogos e brinquedos. No livro “A Máquina das Crianças”, Papert sinaliza experiências com alunos que ao realizarem atividades em conjunto, numa criação de “coreografia de tela”, ambos apresentaram interesses bem distintos, um em ciências, o outro em dança e música. (1994, p. 30).

A partir desse contexto percebe-se a construção cognitiva dos aprendizes de forma prazerosa, dinâmica e sistêmica a partir do micromundo, ou seja, o ambiente interativo resulta em aprendizagem a partir de situações concretas. Nisso, o construcionismo abordado por Papert, evidencia-se a partir da linguagem LOGO, que vem propor o princípio da matemática em que as aprendizagens se concretizam a partir do cotidiano do aprendiz, não mais a partir do ensino transmitido.

As crianças são dotadas de capacidades mentais que as tornam capazes de construir seu próprio conhecimento, utilizando-se de inúmeras ferramentas interiores e exteriores. As interiores são os conhecimentos prévios que, com o auxílio dos processos cognitivos abordados por Piaget; elas passam por diferentes fases que determinam seu desenvolvimento cognitivo. E os símbolos abordados por Vygotsky, linguagem, a escrita o sistema dos números, condicionam à criança em elaborar conhecimentos do seu mundo concreto, a partir de experiências próprias e compartilhadas. “A criança passa a ser um laboratório pessoal”.

Nesse sentido, é importante a presença de um professor que faça uso de ações criativas, e que proporcione ao aluno um ambiente enriquecedor, de forma a estimular o aprendiz para desenvolver-se de maneira ativa, capaz de elaborar suas próprias descobertas. Assim, o

professor torna-se o organizador da ação pedagógica. Entretanto, a presença da criança na escola é de grande relevância para, aprender a construir conhecimentos a partir das suas capacidades e equilíbrio pessoal, e sua inserção social, autoestima, em fim, essa interação precisa ser vista como um processo conjunto. A interação entre professor e aluno, e as ideias compartilhadas despertam autonomia na resolução de tarefas e na utilização e formulação de novos conceitos.

Neste contexto, o professor passa a ser o motivador das aprendizagens, pois à medida que as ações tornam-se estimuladoras, os esquemas mentais são ativados, elaboram-se as hipóteses para a resolução das inquietações que os afligem. Este processo leva a criança à construção e reconstrução. O construcionismo vem abordar que a criança é capaz de reconstruir novos conhecimentos, embasados em conhecimentos prévios. E para Papert, a criança não necessita de acúmulo de informações para que ela aprenda.

A proposta construcionista, é provocar o “máximo de aprendizagem com o mínimo de ensino”. (1994, p.134). A criança é vista como um ser inteligente, interligada as inúmeras variações, sejam no âmbito familiar, seja no espaço escolar. Ela torna-se um ser em sintonia com o mundo que a rodeia.

Cabe ao professor, como facilitador da aprendizagem e orientador do conhecimento, estimular e aceitar a autonomia e iniciativa dos alunos ao mesmo tempo, criar situações provocadoras de forma a desenvolver no aluno habilidades para caminhar e gerir suas próprias criações com total competência, tornando-o protagonista do processo, utilizando-se de projetos e atividades contextualizadas, desenvolvendo aulas participativas e dinâmicas.

O construcionismo de Seymour Papert vem dar amplitude às construções individuais das crianças. E ele sinaliza diversas ferramentas importantes no desenvolvimento concreto dessas construções. Vygotsky sinaliza a ferramenta como um meio de orientar as atividades externas humanas, no sentido de dominar e triunfar sobre a natureza. Os signos passam a ser um meio de atividade interna, com a função de domínio do próprio indivíduo. (VYGOTSKY, 1998)

Nesse sentido, Vygotsky salienta que, o desenvolvimento baseia-se em processos de aprendizagem utilizando-se de ferramentas intelectuais a partir das interações sociais, destacando o uso da linguagem que é utilizada em conjunto, sobre a orientação de alguém capaz de utilizar a ferramenta intelectual necessária.

Seymour Papert, idealizador do construcionismo, mostra-nos através dos seus escritos diversas experiências de pessoas e educadores que reconheceram o potencial das crianças, decidiram fazer à diferença dando-lhes tão somente as pistas para o caminho das grandes

descobertas. Papert enfatiza a importância das construções no mundo. E destaca as atuações de autores importantes como Piaget e Lévi Strauss que, tornaram-se fundamentais no embasamento da sua proposta construcionista, discutem como a escola distancia o abstrato do concreto.

A matemática, por exemplo, quando trabalhada associada às necessidades cotidianas, torna-se bem mais prática e de fácil entendimento. A criança que vende picolé na rua sabe passar o troco corretamente, utilizando-se das operações, mas quando questionadas em sala de aula para resolução de problemas, sentem dificuldades e não conseguem o resultado desejado.

Assim, o construcionismo de Papert, amplia a discussão do construtivismo em que reconhece o sujeito como construtor de aprendizagem de forma ativa, e Papert complementa com o reconhecimento das aprendizagens particulares dos sujeitos, como externas e partilhadas.

2.3 Inovação Pedagógica: mudanças nas práticas pedagógicas

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

Vivemos num mundo em constantes transformações que vêm marcando a vida social nas últimas décadas. O advento da internet, o ritmo acelerado da tecnologia da informação, o processo da globalização interligando o mundo em rede, a padronização de produção e relação social, enfim, todo esse acelerado desenvolvimento requer repensar numa mudança substancial no sistema de ensino, a partir das relações professor – aluno- conhecimento.

Toffler sinaliza a mudança como necessidade: “sem a mudança, o tempo pararia”. TOFFLER, (1998, p.31), e essas mudanças têm impactado quase todas as instituições. É visível a mudança na família, igrejas, associações, em diversas áreas profissionais, mas, a escola embora faça uso de recursos tecnológicos, acreditando que, o uso desses evidencia-se em práticas inovadoras, permanece em estado de lentidão, deixando de acompanhar o grande ritmo da vida contemporânea.

Todo esse ritmo acelerado das transformações sociais requer inovação que, para Carlos Nogueira Fino, implica mudanças significativas das práticas pedagógicas. E esse processo, requer uma postura crítica e reflexiva acerca das práticas pedagógicas tradicionais. Inovar requer renovação, novo rumo às ações que não correspondem com as expectativas dos objetivos traçados. É a criação de processos novos que deem bons resultados na aprendizagem, é a transformação dos contextos de aprendizagem, em que o aluno passa ser protagonista do processo.

Por certo que há muitos que são resistentes à mudança, tem medo do novo, das críticas, sentem-se inseguros e delegam a culpa do fracasso escolar, a outros, a família, ao sistema, a política e por fim, a escola. A escola não pode ficar alheia ao processo de mudança sob a pena de perder a conexão com a sociedade contemporânea.

A dinâmica do construcionismo abordado por Seymour Papert propõe rupturas significativas nas práticas pedagógicas, configurando-se o conceito de inovação pedagógica discutida em sua amplitude pelo Professor Doutor Carlos Nogueira Fino, fato esse observado no objeto de estudo em questão, a turma multisseriada da Escola do Campo, com práticas pedagógicas condizentes com uma possível inovação pedagógica. Entretanto, é imprescindível adentrarmos no processo histórico do paradigma educativo ocorrido no período da revolução industrial, conhecido como paradigma fabril.

No início do século XX a educação ganhou destaque, pois passou a ser vista como uma necessidade da modernidade, uma instituição apta para o preparo de novas gerações. De lá até aqui, a educação vem passando por transformações decorrentes da necessidade social, entretanto, essas mudanças pouco têm contribuído qualitativamente no processo educacional vigente.

Se lembrarmos do histórico da educação brasileira, veremos que o ensino era privilégio de poucos, e este processo, ocorria por meio de transmissão assistemática, no âmbito familiar. Segundo Saviani (2007). “Os homens apropriavam-se coletivamente dos meios de produção da existência e nesse processo educavam-se”. Nessa dinâmica, não havia divisão de classes e a apropriação da terra era um ato coletivo, na qual os homens produziam sua existência em tempo, se educavam nesse processo.

No entanto, o desenvolvimento da produção possibilitou a apropriação privada da terra configurando numa ruptura da comunidade primitiva; surge assim a classe dos proprietários e a classe dos não-proprietários. Todo esse processo histórico provocou uma mudança na educação. À classe trabalhadora restou-lhe uma educação atrelada ao próprio processo de trabalho, sendo este o preparo para a mão de obra, enquanto que aos filhos da classe

proprietária, uma educação centrada nas atividades intelectuais, na oratória e nas atividades militares.

Entretanto, com o surgimento da produção capitalista, inicia-se então mais um novo paradigma na educação. O acelerado processo de produção desloca o homem do campo para a cidade atendendo assim a preparação para a demanda da revolução industrial. A escola passa a ser “gratuita e para todos”, no entanto, vivenciando contexto da educação fabril, tais como a pontualidade, produção em série, hierarquia, entre outros.

Essa ruptura paradigmática modifica a vida da comunidade, uma vez que, no passado, as crianças eram preparadas através das habilidades dos antigos, e estas aprendizagens, aconteciam no convívio familiar, pouco em instituições religiosas. Com o decorrer do tempo, o ensino e aprendizagem ganharam um novo perfil. O ensino que outrora era orientado pela família, passa a ser direcionado para um novo espaço com programações burocráticas e sistematizadas assemelhando-se ao processo de produção fabril. Os pensadores da escola, segundo (JESUS & FINO, 2001, p. 3). idealizaram:

Desenharam-na segundo um modelo inspirado literalmente nas fábricas de forma que os alunos, quando nela entrassem, passassem imediatamente a “respirar” uma atmosfera carregada de elementos e significações que se revelaram ser muito mais importante e decisivos que as meras orientações inscritas no brevíssimo currículo “oficial da escola pública.

Todas as discussões teóricas abordadas por Fino levam-nos a compreensão que, a inovação pedagógica é o “carro chefe”, das transformações criativas nos processos de aprendizagem nas escolas. Porém, como esclarece Fino (2006, p.14).

Inovar não se trata de procurar soluções paliativas para uma instituição à beira do declínio. Trata-se de olhar para além dela, imaginando outra, deixando de se ter os pés tolhidos pelas forças que conduzem inexoravelmente em direção do passado.

Por certo que, a construção de uma prática pedagógica inovadora passa pela superação de algumas barreiras ainda existentes nas escolas. A primeira encontra-se na forma como o trabalho dos professores é considerado. Os professores não podem ser relegados a simples executores de ditames vindos de “especialistas” que estão fora da sala de aula.

Os professores precisam ser autônomos e estarem ativamente envolvidos na construção, avaliação e escolha dos materiais pedagógicos utilizados em sua prática diária. Nesse sentido,

Tavares (2000), salienta que inovar implica correr riscos, romper com equilíbrios estabelecidos, criar novas linguagens e, em última análise, desafiar o poder estabelecido quando o professor reivindica a sua autonomia e autodeterminação na ação profissional. Para Arroyo (2009), mudar requer ressignificação do papel do professor e do aluno, em relação ao conhecimento. E isso requer o rompimento das práticas tradicionais.

Além disso, a escola precisa valorizar as aprendizagens autênticas e situadas dos educandos. E esse processo requer uma mudança na postura do professor. Inovar requer o rompimento da cultura tradicional do ensino, Fino (2006). Ele precisa reconhecer-se como mediador das aprendizagens, não mais como detentor do saber e transmissor do conhecimento; é preciso considerar o aluno como protagonista desse processo.

A educação precisa romper com as barreiras que ultrapassam os muros escolares, criar estratégias de ensino, contemplando e instigando as capacidades intelectuais dos aprendizes, mesmo porque, o acesso à informação está cada vez mais vasto através da televisão, computador e a internet, todos esses suportes fazem parte do cotidiano dos alunos, o que exige do professor uma nova postura em face da amplitude desses suportes, dos alunos e do conhecimento.

Assim, Fino (2008) sinaliza a inovação das práticas pedagógicas como uma necessidade. E esta, “implica mudanças significativas das práticas pedagógicas”, necessitando duma postura crítica e reflexiva das práticas tradicionais. Inovar requer mudança e novos rumos às ações que não correspondem com as expectativas dos objetivos traçados. Inovação é a criação de processos novos que deem bons resultados na aprendizagem e preparem os alunos no sentido do desenvolvimento da sua autonomia e prática do pensamento crítico.

As instituições precisam focar na reestruturação do “novo homem”, pautado em habilidades que configurem na capacidade de solucionar problemas, capaz segundo Fino (2011), de “criar e com total autonomia, absorver as mudanças e aprender permanentemente”. Na inovação pedagógica o foco é a maneira como o aluno aprende, como a aprendizagem acontece. A inovação é centrada na aprendizagem do aluno nunca na didática do professor.

Entretanto, é preciso que a escola valorize as aprendizagens situadas dos aprendizes. É preciso que a escola consiga romper com os invariantes culturais presentes. Que venha considerar a didática como suporte para melhoria da aprendizagem do aluno. Ou seja, mudo, redireciono, transformo-a com foco na aprendizagem que o aluno irá desenvolver.

Neste sentido, deixa-se o habitual e inicia-se uma nova trajetória para conquista de uma aprendizagem significativa. Utilizando ou não os recursos tecnológicos, é imprescindível que o professor tenha uma nova postura no que concerne ao processo e contexto de aprendizagem

dos alunos. Os computadores não devem se tornar ferramentas para aperfeiçoamento das técnicas de transmissão de conhecimento, reproduzindo assim as práticas vigentes na escola, mas como instrumentos que auxiliam a aprendizagem do aluno.

Assim, respeitar os ritmos individualizados dos alunos é essencial para uma prática pedagógica inovadora, levando em consideração que o conhecimento surge a partir da “interação com o mundo e com os outros”, Fino (2011).

Para Vygotsky (1998) “o sujeito desenvolve seu conhecimento dentro do convívio social”, através da interiorização ou aprendizagem capaz de utilizá-lo independentemente. A aprendizagem não é meramente copiar ou reproduzir algo, mas a construção própria e pessoal sobre objetos já existentes. Fino (2011) enfatiza que a inovação pedagógica rompe com o passado e cria novos contextos, redefinindo novos papéis para aprendizes e professores.

Neste sentido, é notório que os saberes não se acumulam, mas se modificam à medida que as relações de conhecimentos já possuídos, despertam novos vínculos em relação a cada nova aprendizagem conquistada. O indivíduo constrói, desconstrói e reconstrói novos conhecimentos, a partir da relação com outros conhecimentos anteriores.

A escola então renasce (Fino, 2009), como resultado de grandes transformações culturais, pois, o acelerado processo de industrialização, impôs a milhões de indivíduos a transferência de suas atividades agrícolas para grandes concentrações industriais. A metodologia do ensino era baseada na exposição verbal, o professor analisava e selecionava os conteúdos que a seu ver era necessário, ou seja, os conteúdos e os procedimentos pedagógicos não tinham nenhuma relação com o dia do aluno, nem mesmo com as necessidades sociais. A escola estava mais preocupada em preparar homens para a mão de obra, em vez de prepará-lo intelectualmente.

Tempos passaram, e a escola ainda se encontrava aquém das necessidades sociais dos indivíduos, estava preocupada em modelar o comportamento do aluno, a fim de prepará-lo para apresentar respostas certas, e obterem notas altas. Nesse sentido, o conhecimento era fragmentado, cumulativo e memorizado.

Por muitos e muitos anos, o ensino era visto como transmissão de informações, tarefa essa que era responsabilizada aos professores; apoiados em livros-textos, os mesmos apresentavam aos alunos apenas uma visão simplista de assuntos complexos, a um conjunto de verdades.

Além do trabalho dominante, destacava-se como único detentor do conhecimento, apto para corrigir, avaliar e julgar as produções e comportamentos dos alunos, prevalecendo os erros

sobre os acertos. Utilizava-se de textos para abordar valores morais, tornando assim a prática pedagógica totalmente descontextualizada.

O aluno por sua vez, apresentava-se como um mero receptor de informações, agia passivamente, diante da “imaturidade e inexperiência”. Além do total constrangimento, a escola não valorizava o pensamento do aluno, considerando-o como uma “tabula rasa”.

O currículo era apresentado das partes para o todo, dando mais ênfase às aptidões básicas. Neste contexto, o ensino subestimava a capacidade intelectual do indivíduo, contrariando a psicologia do desenvolvimento que percebe o sujeito como um ser ativo e capaz de construir seus conhecimentos, devemos reconhecer que a criança é capaz e construtora do seu próprio conhecimento.

No entanto, na década de 80, o construtivismo começa a ser expandido, com a proposta pedagógica do ensino, pautado no favorecimento das interações múltiplas, entre o aluno e os conteúdos trabalhados, com o propósito de auxiliar as construções e estruturas intelectuais da criança, que segundo Piaget, os conhecimentos são elaborados espontaneamente pela criança, em interação com o meio ambiente físico e social. No entanto, diversas interpretações surgiram, mas, a escola ainda insiste em transmitir conteúdos, persiste na didática da repetição, desrespeitando o potencial do aluno. O currículo atende a todos de forma homogênea, deixando de respeitar o ritmo e a individualidade de cada um. E, sobretudo não respeita as necessidades individuais dos aprendentes.

Por muito tempo, os métodos de ensino eram foco de especulações, porém diante dos inúmeros fracassos com a educação, o processo de aprendizagem passou a se tornar destaque e preocupação de todos. Diante disso, a teoria psicogenética de Piaget, acredita que a potencialidade genética da criança irá desencadear os processos de desenvolvimento, que se constrói a partir de apropriação progressiva do objeto pelo sujeito; nesse processo, a criança assimila e acomoda, dando origem à construção dos sentidos, à construção da estrutura cognitiva.

Os conhecimentos das crianças são elaborados de forma espontânea, de acordo com o estágio de desenvolvimento que ela se encontra. Elas, segundo Piaget, são capazes de construir suas próprias ferramentas cognitivas, as quais lhes permitirão constantes construções e reconstruções; para a teoria construtivista, o aluno é capaz de criar, interrogar, questionar e participar ativamente do processo de construção da aprendizagem.

O aprendizado da criança começa bem cedo, antes mesmo de adentrarem à escola. Quando o aluno inicia seu ciclo escolar, chega com noção das cores, do muito ou pouco, do grande ou pequeno, entre outras; ela já percebe diferenças bastante significativas ao processo

de aprendizagem, que muitas vezes os educadores não se dão conta dos inúmeros conhecimentos prévios que a criança traz, para redirecioná-la no processo de construção do conhecimento.

A escola então renasce não mais como único local de aprendizagem, mas, com diferentes finalidades como, a quebra do egocentrismo, a partir da aceitação do outro, o caminho para o sucesso profissional, pois, o conhecimento dignifica o homem, e também os conhecimentos, aprimoram a capacidade além de, descobrir e aperfeiçoar as competências que como consequência gera inteligência.

Por certo que, esse elo entre, a formação social, profissional e competência intelectual, proporcionará no sujeito o desenvolvimento à medida que despertará as habilidades construtivas, capazes de torná-los pessoas únicas com a proposta de ascenderem à vida intelectual.

Nesse sentido, o acesso a aspectos da cultura, fator tão relevante para o desenvolvimento social é conquistado pelas crianças a partir do momento em que adentram no convívio escolar, e Vygotsky acreditava que os aspectos culturais são relevantes no desenvolvimento das funções cognitivas da criança.

Para Vygotsky (1998) o sujeito desenvolve seu conhecimento dentro do convívio social, através da interiorização ou aprendizagem capaz de utilizá-lo independentemente. Assim, a aprendizagem não é meramente copiar ou reproduzir algo, mas a construção própria e pessoal sobre objetos já existentes.

Com este pensamento, é notório que os saberes não se acumulam, mas, se modificam na medida em que relações de conhecimentos já possuídos, desperta novos vínculos em relação a cada nova aprendizagem conquistada. O indivíduo constrói, desconstrói e reconstrói novos conhecimentos, a partir da relação com outros conhecimentos anteriores.

E estes saberes, segundo Vygotsky, desenvolvem-se no âmbito das relações humanas. “Na ausência do outro, o homem não se constrói homem” (L.S. Vygotsky, 1998). Esta evolução intelectual é caracterizada por diferentes processos de evolução que recebeu o nome de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Vygotsky desenvolveu esses diferentes processos de evolução da inteligência, como:

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

(VYGOTSKY, 1998, p.112)

É evidente que, para a psicologia, a criança já nasce com funções psicológicas elementares, como a atenção involuntária, e os reflexos. A partir das aprendizagens sociais ou culturais, partes das funções básicas transformam-se em funções superiores, como a consciência, o planejamento e a aceitação de algo ou não.

Existem correntes teóricas que divergem a respeito do processo de desenvolvimento da criança. Durante muito tempo acreditou-se que o desenvolvimento é independente do aprendizado adquirido anteriormente. Estes creem que a aprendizagem é uma conquista exterior. Contudo, as concepções interacionistas tem se aproximado mais do ideal, pois, unem “a ação externa e a atividade interna dos sujeitos”, ou seja, a interação entre o sujeito e o meio. “A aprendizagem é um processo interativo em que os sujeitos constroem seus conhecimentos através de sua interação com o meio, numa inter-relação constante entre fatores internos e externos”. Libaneo (2005).

Considerando que em alguns aspectos haja divergências entre as teorias, o ideal é que a educação oferecida ao aluno seja significativa, que faça sentido e desperte o prazer em aprender, em adquirir conhecimento.

Ao passo que, alguns acreditam que aprendizagem é desenvolvimento. Ou seja, o ato de aprender está interligado ao desenvolvimento. “O processo de mudança da sociedade, levamos a cortarmos os nossos laços com as velhas maneiras de pensar, sentir e adaptar-se”. (TOFFLER, 1998, p. 28). Nesse sentido, novas concepções teóricas, novos recursos pedagógicos surgem com o intuito em colaborar significativamente com a educação.

A escola do século XXI, não requer mais as práticas do passado, pois, o novo homem trata-se dum ser holístico, dotado de capacidades que necessitam serem estimuladas por uma nova escola voltada para práticas vivas, significativas e inovadoras. A escola deve estar focada não mais com o que deve ser passado para o aluno, mas ensiná-lo a aprender a aprender, mesmo porque, a aprendizagem não se limita mais ao espaço físico da sala de aula, mas, nos múltiplos espaços do cotidiano, inclusive os digitais. E assim, garantir que o aluno torne-se protagonista na construção do conhecimento.

Neste sentido, o professor necessita mudar suas práticas, a partir da perspectiva de interação, criar e deixar emergir contextos significativos de aprendizagens de forma que, possa enriquecer e potencializar o desenvolvimento dos alunos.

No que se refere ao uso dos recursos tecnológicos, ao adentrarem nos espaços escolares, muitos acreditaram ser esta uma proposta pedagógica inovadora. No entanto, a única inovação visível são os recursos didáticos que, embora novos, são utilizados com metodologias tradicionais. Por isso, tornam-se apenas ferramentas auxiliares ao processo de ensino. Fino

(2008), e Gilleran (2006, p. 86), firmam os pensamentos quando dizem que “a simples presença de computadores nas salas de aula não significa, por si mesma, uma mudança pedagógica, se, ao mesmo tempo, não são introduzidas ideias e ferramentas pedagógicas adequadas”.

Pensando assim, a inserção de recursos tecnológicos na escola em substituição às práticas habituais, isenta a escola de ser considerada inovadora. Mesmo porque, o currículo atual abordado por Toffler (1998, p.329), “é uma sombra estúpida do passado”. O currículo, com divisão estanque, não se baseia em nenhuma concepção bem refletida sobre as necessidades humanas contemporâneas. Dessa forma, acaba impondo uma padronização dos conhecimentos.

Inovar para Toffler é instruir os estudantes sobre como aprender, desaprender e reaprender. E esta inovação é conquistada em diversos campos, sejam esses formais ou informais. A escola não mais é vista como único espaço de informações hoje, diante dos acelerados avanços tecnológicos, as informações passaram a ser processadas tão rapidamente e em diversos lugares, que a escola está aquém do ritmo social.

Para acompanhar as transformações sociais, a escola precisa preparar este novo homem para um novo mundo. Um homem futurista, criativo, pautado em diversas competências e habilidades, apto para o uso de ferramentas, sejam elas intelectuais ou externas, dando ênfase, segundo Papert, (1994) em como a aprendizagem acontece.

É evidente que, para a psicologia, a criança já nasce com funções psicológicas elementares, como a atenção involuntária, e os reflexos. A partir das aprendizagens sociais ou culturais, partes das funções básicas transformam-se em funções superiores, como a consciência, o planejamento e a aceitação de algo ou não.

Portanto, a inovação na Educação do Campo, nos remete a pensar em uma prática pedagógica com “mudanças qualitativas”, FINO (2011). Segundo o autor, no artigo “A etnografia enquanto método”, um modo de entender as culturas (escolares) locais, Fino (2008, p. 3) salienta que:

[...]É certo que há factores que encorajam, fundamentam ou suportam as mudanças, mas a inovação, ainda que possa depender de todos ou de alguns desses factores (por exemplo, da tecnologia), não é neles que reside.

Uma escola em que propõe romper com a “cultura da escola tradicional”, e que a todo instante emerge em culturas novas, a fim de dar um novo sentido a aprendizagem do aluno campesino. Neste sentido, Reis (2011) propõe a inovação “fundada na problematização do mundo real, na interação complexa do diálogo constante dos saberes locais com os globais e

assim sucessivamente”. A partir das fontes bibliográficas relacionadas à Inovação da Prática Pedagógicas abordadas por Papert, Fino, Jesus Maria, Toffler, Kunh, Reis entre outros.

Para tanto, tornou-se de grande relevância às contribuições desses autores que compõem esse capítulo da Inovação Pedagógica, como forma de desvelar o significado desse conceito, assim como a teia de interação entre eles, além da compreensão do objeto de estudo que é a compreensão da inovação presente nas práticas pedagógicas desenvolvidas na classe multisseriada da Escola Comunitária da Mata do estado, lócus da pesquisa.

2.4 O processo de aprendizagem a partir de projeto temático à luz da inovação nas escolas do Campo.

“ a escola pode constituir-se um campo de inovação, caso no seu interior ocorram movimentos tendentes a substituírem as velhas práticas pedagógicas por outras”.
(Fino, 2011, p.3)

Na busca em atender as especificidades dos moradores do campo, em sua dimensão espaço-temporais, é preciso pensar o currículo do campo pela dimensão da garantia de direitos. Nesse sentido, é imprescindível a construção de currículos que possibilite ao educando conhecimentos e habilidades que se constituam como direitos de aprendizagem.

Assim é preciso que a escola em suas práticas incentive a construção de narrativas tradições locais, como valorização singular das identidades do campo, com temas relevantes para a vida cotidiana das crianças, além de propor ações concretas que possam transcender além dos muros da escola suas conquistas e aprendizagens, bem como a centralidade da relação dos sujeitos do campo com a terra e com a luta de classes em uma sociedade tão desigual como a atual.

Entretanto, toda prática pedagógica propõe por si mesmo, uma reflexão sobre a construção do conhecimento, a partir da compreensão que, o ato de ensinar não é constituído pela transferência de conhecimentos, mas, de acordo Freire (2011, p.24), em “ criar possibilidades” para a sua produção e construção.

A partir dessa premissa, a escola *Locus* da pesquisa desenvolve um trabalho a partir de projetos temáticos. As crianças interagem, dentro e fora do espaço escolar, orientado pelo professor, em seguida trazem para a escola as vivências políticas e culturais dos sujeitos a partir dos gêneros textuais que circulam no espaço comunitário.

“Todo projeto supõe a ruptura com o presente e promessas para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente.” (GADOTTI apud VEIGA, 2001, p. 18)

Esse movimento constante entre a prática social e a reflexão entre a comunidade e escola possibilita a elevação dos conhecimentos dos educandos sobre a realidade e seus conceitos mais aprofundados. Assim, em observação a prática pedagógica desenvolvida em sala de aula percebe-se que o processo de alfabetização da turma se dá a partir do aproveitamento das experiências vivenciadas no campo.

Entretanto, a observação da articulação presentes nos processos formativos escolares e extraescolares desenvolvidas no processo de alfabetização a partir das atividades do projeto temático, evidencia-se na concretização dos objetivos relacionados à formação de trajetória individual e as formações coletivas. Nesse sentido, a ideia em trabalhar com projetos temáticos como forma de apropriação da escrita e leitura apresenta-se com uma postura de aprendizagem dinâmica e eficiente.

Historicamente, a discussão sobre o projeto como forma de organização pedagógica no Brasil iniciou-se na década de 1930, com Anísio Teixeira e Lourenço Filho, ambos idealizadores da Escola Nova. Mais tarde, em 1960, Paulo Freire revoluciona o processo educativo com um novo debate político/sociocultural, educação libertadora – com os temas geradores.

Contrapondo-se ao modelo tradicional de educação em que a figura do professor é investida de autoridade e superioridade em relação aos alunos, organizar o trabalho pedagógico a partir de projeto temático traz como concepção de educação, a importância em priorizar a participação ativa do aluno no processo de ensino – aprendizagem através da iniciação científica, de forma que possa considerar, entre outros, os problemas contemporâneos, os interesses dos alunos, e os conhecimentos prévios. Segundo Martins (2001), os projetos são estratégias pedagógicas que, além de possibilitar o trabalho com inúmeros assuntos, estimulam os alunos a pesquisa, envolvendo-os em leitura, escrita e expressão oral.

Dentro desse contexto, a proposta em trabalhar a partir de projetos temáticos propõe rupturas, uma vez que, o trabalho coletivo e ações conjuntas viabilizam a participação e comprometimento entre alunos e professor. Além de ser um trabalho fundamentado na concepção de que a aprendizagem acontece a partir de resolução de situações significativas para o aluno, como também a possibilidade em aproximar ao máximo do seu contexto social, a partir do desenvolvimento do senso crítico, da pesquisa e da resolução de problemas.

Um dos pontos fortes observado na dinâmica da turma está relacionado ao estudo do “licurizeiro”, uma planta nativa da região, de grande importância para a sustentabilidade local, mas que aos poucos vem desaparecendo do meio ambiente. Os alunos buscam suas descobertas a partir da interação entre eles, a família e os objetos de estudo.

O desenvolvimento deste trabalho teve como objetivo desenvolver o sistema de escrita alfabética, e apropriação dos gêneros na perspectiva do alfabetizar letrando. Além de articular os conhecimentos escolares e extraescolares, elementos fundamentais no processo de alfabetização das crianças, a experiência em alfabetização deu início a partir da interação entre escola e a comunidade local.

Assim, a docente junto com toda classe, problematizou as dificuldades e os transtornos ambientais causados com o longo processo de estiagem tão presente na vida da comunidade local e após várias discussões sobre a comunidade, sinalizou o “Licuri” como uma palmeira resistente e provedora de muitas famílias.

A prática pedagógica desenvolvida nessa turma evidencia-se que as crianças buscam a partir de narrativas das famílias o conhecimento prévio sobre o objeto pesquisado, a origem do mesmo; os alunos juntos com as famílias mapearam a plantação do licurizeiro nas suas propriedades, listaram junto aos pais os produtos feitos a partir do licuri, os costumes culturais presentes na família e na comunidade que envolve o consumo da planta, em fim, a partir daí, os gêneros textuais são produzidos pelos próprios alunos: texto informativo sobre o “licuri”, a música das “quebradeiras de licuri”, as receitas culinárias feitas com o licuri, entre outros.

A partir da organização do fazer pedagógico com projetos temáticos, integrando os diferentes componentes curriculares, e assim, articulando a aprendizagem de conteúdos às demandas vindas da comunidade, favorece a construção das aprendizagens conceituais e procedimentais, a capacidade do aluno em monitorar suas próprias aprendizagens dando-lhe total autonomia na realização das tarefas.

Contrapondo-se a modelo tradicional, trabalhar com projetos temáticos é um novo paradigma fundamentado na aprendizagem a partir da resolução de situações problemas, em que o professor despido de autoridade e conhecimento em relação ao aluno, considera a participação ativa do aluno no processo ensino-aprendizagem através da pesquisa. Contudo, ao trabalhar com projetos é necessário “ter coragem de romper com as limitações do cotidiano, muitas vezes auto-impostas” (Almeida e Fonseca Júnior, 2000, p. 22). Esse é o desafio das classes multisseriadas, extrapolar os estigmas, as suas fragilidades e serem pensadas a partir dos elementos e estratégias inovadoras que comportam em si.

Convém ressaltar que, o trabalho com projetos é visto como potencializador da interdisciplinaridade. Nesse sentido, Almeida (2002) corrobora com estas ideias destacando:

(...) o projeto rompe com as fronteiras disciplinares, tornando-as permeáveis na ação de articular diferentes áreas de conhecimento, mobilizadas na investigação de problemáticas e situações da realidade. Isso não significa abandonar as disciplinas, mas integrá-las no desenvolvimento das investigações, aprofundando-as verticalmente em sua própria identidade, ao mesmo tempo, que estabelecem articulações horizontais numa relação de reciprocidade entre elas, a qual tem como pano de fundo a unicidade do conhecimento em construção” (p.58).

Trabalhar com projeto além de facilitar a integração das disciplinas, tende a romper a rigidez das mesmas, propondo assim, a reflexão crítica sobre a realidade, produção coletiva do conhecimento, com a participação ativa dos alunos, que são sujeitos de sua aprendizagem, Mendonça (2003). Além disso, a organização dos conhecimentos que se dava na figura do professor, tende a se completar com as iniciativas e buscas dos alunos. Uma prática que os envolve em busca do conhecimento, como também tendem a envolver outras pessoas em busca de informações, Hernández (1998). Dessa forma, o aluno adquire autonomia, criatividade, e o poder de decisão, uma vez que a escolha do tema pra pesquisa tem a participação do aluno, e nesse viés, professor e aluno, ambos os sujeitos do processo: “ensinar e aprender”.

PARTE II – O ESTUDO

CAPÍTULO III – O PROCESSO METODOLÓGICO ADOTADO.

Antes de filosofar sobre um objeto, é necessário examiná-lo com exatidão. Qualquer explicação ou interpretação deve ser precedida de uma observação e de uma descrição exatas do objeto. [...] Devemos, pois, aprender com um olhar penetrante e descrever com exatidão esse fenômeno peculiar de consciência que chamamos de conhecimento.

Hessen, 2000, p. 19.

Neste capítulo, abordaremos o percurso metodológico utilizado, que serviram de base para realização da investigação dos processos educativos numa turma multisseriada, numa Escola do Campo, no nordeste brasileiro, à luz da inovação pedagógica.

3.1 As questões e objetivos do estudo

Toda a pesquisa remete ao ato de questionar, por isso, vários questionamentos foram formulados e modificados a cada momento que se adentrou no campo de pesquisa, entretanto, a questão norteadora que direcionou todo percurso desta pesquisa foi a seguinte: Que iniciativas e práticas pedagógicas desenvolvidas na classe multisseriada da Escola Municipal Joao Evangelista Filho podem ser consideradas inovadoras e justificam o seu bom desempenho educativo?

Por conseguinte, esta problematização conduziu a outras interrogações que direcionaram e referenciaram o percurso da pesquisa, elementos fundamentais para compreensão e interpretação sobre o contexto educacional apresentado na Escola do Campo da Mata do Estado. As questões complementares que direcionaram toda a investigação em momentos distintos foram:

- Quais as estratégias e práticas pedagógicas desenvolvidas na classe multisseriada da Escola Municipal Joao Evangelista Filho?
- Qual a relação entre as concepções teóricas e princípios que fundamentam a Educação do Campo no Brasil e as práticas pedagógicas consideradas inovadoras que são configuradas na Escola Municipal Joao Evangelista Filho?

Essa pesquisa tem como objetivo mais amplo a compreensão de estratégias e práticas pedagógicas desenvolvidas numa turma multisseriada na Escola Municipal Joao Evangelista Filho, e em termos específicos temos: a) descrever e analisar as estratégias e práticas pedagógicas desenvolvidas na classe multisseriada da Escola Municipal Joao Evangelista Filho; b) Identificar o caráter inovador ou não, nas estratégias e práticas pedagógicas desenvolvidas nesta escola; c)

Problematizar a relação entre as concepções teóricas e princípios que fundamentam a Educação do Campo no Brasil e as práticas pedagógicas consideradas inovadoras que são configuradas na Escola Municipal Joao Evangelista Filho.

3.2 As opções metodológicas

O percurso metodológico utilizado, que serviram de base para realização da investigação dos processos educativos numa turma multisseriada, numa Escola do Campo, no nordeste brasileiro, à luz da inovação pedagógica caracterizou-se como: pesquisa de cunho qualitativa, com abordagem de base etnográfica, pois condiciona a “[...] *compreensão do modo como outras pessoas veem a sua experiência, devendo ser encarada mais como uma ferramenta que permite aprender com as pessoas, do que um utensílio para estudar essas pessoas*” (SPRADLEY, 1979 Apud FINO 2000, p. 149). É fundamentado pelos seguintes autores: Toffler, Fino, Sousa, Lapassade, Macedo, Yin, Papert, entre outros.

Sabe-se que, a pesquisa qualitativa de cunho etnográfico dá possibilidade ao pesquisador de aproximar – se de pessoas, situações, locais além de entender a realidade a partir do ponto de vista dos atores sociais que fazem parte do grupo estudado, como também dá sentido ao fenômeno estudado. Tal condição vem confirmar o paradigma fenomenológico como ideal para embasar uma pesquisa qualitativa, uma vez que, propõe defender que “a realidade é socialmente construída por meio de definições individuais ou coletivas da situação”. (Taylor & Bogdan, 1984, citado por Santos Filho, 2000, p. 39). O homem seria “produto da interação social”, ou seja, sujeito e ator.

Diante disso, a abordagem etnográfica utilizada nesta pesquisa teve como característica fundamental, o contato direto do pesquisador com a possibilidade dum olhar minucioso na vida de um grupo. Para os antropólogos, a etnografia indica conjuntos de técnicas utilizadas na coleta de dados dum grupo pesquisado, bem como, o relato escrito resultante do emprego dessas técnicas numa pesquisa. André, (2003) enfatiza que a “etnografia é um esquema de pesquisa desenvolvido pelos antropólogos para estudar a cultura e a sociedade”.

Há linha de pesquisa com estudos etnográficos como a pesquisa de Phillips (1972) em que crianças índias americanas revelaram a influência da cultura na natureza e na qualidade da fala que ocorre entre professores e crianças, marcando, como diz Mercer (1998, p. 17), “o início de uma linha frutífera de pesquisa antropológica na linguagem, na cultura e na educação [...]”. Todo o processo resultou na adaptação da metodologia etnográfica pelos microssociólogos. Nesse sentido, etimologicamente etnografia significa “descrição cultural”. É o estudo a partir da observação direta, por um “determinado tempo” (Lapassade, 1992), das formas costumeiras de viver de um grupo de pessoas. No entanto, a antropologia e a sociologia qualitativa, segundo afirma Sousa (2004, p.16),

“surge como forma diferente de investigação educacional, em oposição aos paradigmas positivistas provenientes da psicologia experimental e da sociologia quantitativa”.

Portanto, a realização do trabalho de campo foi pensada a partir do interesse e curiosidade com as questões referentes à Escola do Campo, em turmas multisseriadas, minhas inquietações enquanto pedagoga, e o rumo dado sobre o contexto educacional, à Escola Comunitária da Mata do Estado – Escola Municipal Joao Evangelista Filho, como as demais escolas do campo que, apesar de conviverem com inúmeras dificuldades e limitações, a citada escola tem apresentado uma melhora na qualidade do ensino.

Entretanto, essa fase significativa no processo investigativo, propõe momentos de conhecimento, reflexão, análise e descrição de metodologia sobre peculiaridades em diferentes aspectos que envolvem a Escola Municipal Joao Evangelista Filho. Por se tratar de uma pesquisa de cunho qualitativo, contamos com a metodologia de natureza etnográfica em que, (Sousa & Fino, 2007) sinalizam como mais adequada na compreensão e descrição dos fenômenos que se desenvolvem no interior das escolas. Metodologia apropriada ao entendimento e descrição da realização dum estudo de caso utilizando-se de inúmeros instrumentos que auxiliaram o processo de desenvolvimento da pesquisa.

3.2.1 A abordagem etnográfica, por quê?

Discorrendo sobre Currículo e etnografia da educação: Um diálogo necessário, SOUSA (2011) enfatiza a raiz etimológica da palavra “etnografia”- *ethnos* (grupo de pessoas) + *graphein* (escrever), isto é, escrever sobre um grupo de pessoas. Nesse sentido, a etnografia apresenta-se como uma metodologia rica em respaldos que clarificam as dinâmicas de natureza social e cultural, que veiculam pela escola.

Então, a etnografia chegou ao seu ápice na década de 60 a 70, após a realização de algumas pesquisas, desenvolvidas pela antropologia social. Possibilita-nos “experiência da diversidade”, de “sairmos de nós mesmos”, a imersão na cultura do “eu” e do “outro”, uma forma de sistematizar o conhecimento do “outro” em sua totalidade.

Para Spradley (1979 apud FINO, 2000, p.149), “a etnografia é o trabalho de descrever uma cultura, e o objetivo do investigador etnográfico é compreender a maneira de viver do ponto de vista dos nativos dessa cultura”. Percebe-se que a etnografia é adentrar na cultura do outro, possibilitando uma apreciação mais íntima das relações que se constituem na forma de viver de um povo.

Fino (2011, p. 4) continua reforçando que à etnografia:

[...] compete fornecer os meios para sondar questionar, descrever e compreender as práticas pedagógicas enquanto práticas culturais fundadas na intersubjetividade do que aprendem e dos que facilitam a aprendizagem, no seio de uma instituição específica – a escola-, ou no meio da própria sociedade, além de implicar, também, o debate epistemológico soba validade do conhecimento obtido pelo seu intermédio.

Assim, fazer etnografia implica numa aproximação do pesquisador com a situação pesquisa, pois a mesma “permite reconstruir os processos e as relações que configuram a experiência escolar diária” (ANDRÉ, 2003).

Ainda sobre Spradley (1980), é preciso que o etnógrafo assuma uma postura de total ignorância acerca do fenômeno a ser pesquisado, a fim de conseguir enxergar com melhor clareza a cultura do grupo estudado.

Para tanto, Lapassade (1992) apresenta a etnografia como um estudo em que prioriza a observação direta “durante um período de tempo”, das formas costumeiras de viver de um povo. É reconhecida enquanto pesquisa social, observação participante, pesquisa interpretativa, analítica, bem como, hermenêutica. Assim, hermeneuticamente a etnografia descreve e interpreta as práticas pedagógicas.

Outra questão abordada por Brazão (2008, apud Mendonça & Sousa, 2011, p. 253) tem a ver com a fase descritiva, “é necessário manter o esforço descritivo inicial para explicar a realidade observada, [...] para credibilidade dos resultados do processo de investigação”. Para completar, essa relação de ideias, Sousa (2011, p.264) fala sobre o “ambiente natural” como um instrumento principal na investigação etnográfica.

A partir de então, por se tratar de um estudo de caso, no percurso dessa pesquisa utilizouse da abordagem etnográfica um estudo caracterizado por um contato direto entre pesquisador e o campo de pesquisa, que segundo André (2003), “reconstrói os processos e relações que se constituem no cotidiano escolar”.

Por tratar-se de uma pesquisa qualitativa e de acordo com os objetivos da nossa investigação achamos essencial uma abordagem etnográfica com vista ao desvelar das respostas de investigação inicialmente consideradas inovadoras. Por certo que, esse método vai muito mais do olhar, conduz o pesquisador à descrição minuciosa dos fatos presenciados, além de possibilitar uma análise do processo indutivo.

[...] é preferido no exame dos eventos contemporâneos, mas quando os comportamentos importantes não podem ser manipulados. Além disso, conta com inúmeras técnicas e fontes de evidências como: observação direta dos eventos estudados e entrevistas das pessoas envolvidas nos eventos.(YIN,2010, p.32)

Este método de pesquisa torna-se muito eficaz ao pesquisador porque, “condiciona uma retenção das características holísticas e significativas” Yin (2010) dos objetos de pesquisa. É importante ressaltar que, a pesquisa com abordagem etnográfica proporciona contribuições relevantes para as pesquisas de cunho qualitativo, pois adentra nas vivências e práticas cotidianas dos atores sociais, trabalham as relações e contradições, desigualdades e contradições sem perder o “rigor crítico”. Macedo, (2010)

Assim também, Fino (2011) acredita que a etnografia não define a inovação pedagógica, mas, fornece subsídios que respaldam e clarificam a compreensão das práticas pedagógicas inovadoras. Outro fator importante no uso da etnografia é que, a cultura não passa a ser resultado das forças estruturais de uma sociedade, mas signos que relacionam as estruturas sociais e ações humanas.

Dessa forma, a etnopesquisa busca a compreensão das organizações socioculturais da humanidade, e da possibilidade a adquirir argumentos importantíssimos que são as vozes dos atores sociais que por muito tempo foram silenciadas. Ao utilizar o método de natureza etnográfica o pesquisador é conduzido à descrição do fenômeno, enriquecendo o trabalho da pesquisa, mergulha e se apropria das ações. Assim, Macedo (2010) aborda que “compreender a singularidade das ações e realizações humanas” é fundamental para um etnopesquisador, além de descrever os fenômenos culturais, proporciona a interpretação do olhar em linguagem.

A etnografia parte, fundamentalmente da cultura, ou seja, das experiências partilhadas entre os indivíduos. Alguns estudos sinalizam a cultura como contexto em que os acontecimentos sociais, comportamentais e institucionais condicionam uma descrição mais densa do modo de viver dos povos. (ANDRÉ, 2003)

Segundo Geertz (1989), a etnografia é uma ciência interpretativa, uma vez que, a construção e reconstrução dos significados dos indivíduos estão sujeitos à interpretação. Geertz (1989, p.15) sinaliza a etnografia como descrição de detalhes, trivialidades, entre outros, e que o “pesquisador precisa primeiro apreender e depois apresentar”.

Por certo, é plausível salientar o que Lapassade (1991) citado por Fino (2000, p.149), esclarece que, a “expressão *etnografia* começou a ser utilizada pelos antropólogos para designar o trabalho de campo (*fieldwork*), no decorrer do qual são recolhidas informações e materiais que servirão de objecto de uma elaboração teórica seguinte”.

A etnografia abordada por Lapassade busca compreender as estruturas sociais, pela observação direta e “durante um período de tempo” Lapassade (2005), das formas costumeiras de viver de um grupo de pessoas. Além do método etnográfico que proporciona ao pesquisador detalhes minucioso das ações humanas, utilizamos diversos instrumentos de registros tais como: fotografias e

diário de bordo. As técnicas de coleta foram: entrevistas, observação, levantamento de documentos, análise documental, entre outros.

Assim, a abordagem etnográfica utilizada no percurso dessa pesquisa, propõe “a reconstrução dos processos e as relações que se configuram nas experiências escolares diárias” (ANDRÉ, 2003). Dessa feita, a pesquisa de cunho etnográfico propõe desenvolver no pesquisador o senso autocrítico, além do autoconhecimento dos objetos e dos atores sociais pesquisados, uma vez que desencadeia ao emergir nos processos sociais que ali se constituem.

A partir de então, a abordagem etnográfica foi escolhida como ideal e necessária por permitir ao pesquisador a aproximação com pessoas, locais, situações e eventos, um contato direto e de certa forma prolongado, que segundo Fino (2011), “a etnografia [...] compete fornecer os meios para sondar, questionar, descrever e compreender as práticas pedagógicas”[...]. Além da intersubjetividade nas práticas culturais dos que aprendem e dos que facilitam a aprendizagem.

Percebe-se então que, o processo desenvolvido no percurso da pesquisa caracterizou-se como abordagem etnográfica do tipo estudo de caso, que segundo Yin (2010, p. 41), o estudo de caso é “uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real”. E quando utilizando - se de inúmeras fontes de evidencias para compreensão do fenômeno pesquisado, no qual os comportamentos relevantes não são manipuláveis, mas onde há possibilidade em fazer observações diretas e entrevistas sistemáticas (YIN, 2010).

Ainda para o autor, o estudo de caso caracteriza-se pela capacidade de lidar com uma variedade de fontes de evidencias na recolha de dados.

Para André (2003, p.30), “o estudo de caso parece há muitos anos nos livros de metodologia de pesquisa educacional, mas dentro de uma concepção bastante restrita, ou seja, o estudo descritivo de uma unidade, seja uma escola, um professor, um aluno ou uma sala de aula”.

Com base nessas proposições, considerou-se pertinente fundamentar a presente investigação nos princípios da abordagem etnográfica do tipo estudo de caso, considerando que se pretendeu investigar como as estratégias e práticas pedagógicas numa turma multisseriada, selecionada para o estudo, consiste numa inovação educacional e quais os elementos que caracterizam a prática educativa no cotidiano da sala de aula.

3.3 Processos de investigação

Decorrente das opções metodológicas assumidas e já referenciadas anteriormente, os instrumentos de coleta de dados foram: observação participante e entrevistas semiestruturadas. e análise documental, conforme Lapassade (1992); André (2003) e (BARDIN, 2011).

A observação participante foi escolhida, pois, possibilita ao pesquisador melhor compreensão e interpretação do objeto, além de ser considerada como um dos principais instrumentos da pesquisa qualitativa, na coleta de dados empíricos. Assim, a observação da prática pedagógica no *locus* da pesquisa, traduz a representação do currículo “produzido”, em suas práticas cotidianas. Macedo (2010). Teve como defensor, Malinowski na década de 20. Para Lapassade (2005, p.69) “A observação participante é a técnica fundamental de investigação etnográfica”, constituindo-se assim, no principal instrumento para coleta de dados nesta pesquisa.

Como o nosso objeto de estudo é a prática pedagógica numa sala multisseriada, a observação não poderia ser dispensada, uma vez que, para conhecermos a realidade do objeto de pesquisa, sua rotina e sua prática, não bastariam questionário e entrevista. Além disso, “olhar os professores é o melhor caminho para entender a escola e o movimento de renovação pedagógica. São eles que a fazem e a reinventam”, nos lembra Arroyo (2000, p. 19). Por isso, não há como falar em Inovação Pedagógica sem pensar no papel do professor em sala de aula, em sua atuação em meio a fatos concretos e imprevisíveis, em meio à realidade, de forma a possibilitar “novos contextos da aprendizagem”, ou seja, mudanças nas situações educativas, Fino (2011).

A observação *in locus* foi constituída de algumas visitas ao campo que aconteceram a cada duas quartas-feiras de cada mês no período de Julho a Dezembro do ano de 2014, e Março e Abril de 2015, inserindo-se num processo de “interação e de atribuição de sentidos”, não se limitando ao ato mecânico de registrar.

Esse processo de observação permitiu o registro de toda a dinâmica que se sucede na prática pedagógica, além de clarificar a relação professor e aluno. Em tempo, registramos as práticas pedagógicas condizentes com o Projeto Político Pedagógico da escola. A escolha da técnica da observação, porque ela não se limita apenas ao ato em si mesmo, mas a partir da observação participativa, adquirimos respaldos que enriqueceram o norte da pesquisa, pois “o envolvimento deliberado do investigador na situação de pesquisa é não só desejável, mas essencial”. Macedo, (2010).

Ao adentrar no campo da pesquisa, foi observado e analisado o comportamento dos participantes envolvidos em seu contexto natural, atentando-se para a prática desenvolvida. Para Lapassade (2005), a observação é uma técnica fundamental para a pesquisa etnográfica. Ainda para o autor, a inserção do investigador no “seio do grupo” deve observar e manter certa distância a fim de evitar provocar ou participar das mudanças do meio estudado, (LAPASSADE, 2005).

Em virtude desse suporte imprescindível na pesquisa etnográfica, agendamos previamente com a professora e direção da escola os dias e horários para os momentos de observação participativa, constituindo-se numa ação equilibrada entre o “distanciamento e a participação”. Fator relevante no

papel da etnopedisadora o exercício da observação participativa externa - (OPE)⁵, Lapassade (2005).

As visitas realizadas durante esse período foram necessárias, uma vez que, deu possibilidade a pesquisadora formar uma opinião mais segura a respeito de aspectos minuciosos que permeiam numa sala de aula, além da menor chance das influências de ocorrências isoladas.

Para o levantamento dos dados, foram utilizados instrumentos adequados de fontes variadas que preenchessem os requisitos de “validez, confiabilidade e precisão”, (OLIVEIRA, 2003). Todo esse rigor, visando a chegar às respostas almeçadas por essa pesquisa. Assim, para a efetivação da pesquisa foram utilizados além da observação, entrevista semiestruturada, e outros instrumentos tais como: registros documentais, fotografias, produções feitas pelo grupo pesquisado, diário de campo, todo o processo da pesquisa foi pautado nos referenciais bibliográficos, que discutem sobre as Escolas do Campo e a Inovação Pedagógica.

Outro instrumento de abordagem qualitativa muito rica na pesquisa etnográfica é a entrevista, por apresentar-se como uma técnica que não admite visões isoladas, desenvolvendo em interações dinâmicas que possibilitam uma ampla liberdade teórica- metodológica para a realização de um estudo.

A entrevista etnográfica utilizada na pesquisa, além de ter um teor bastante significativo, por ser um instrumento que ganha vida ao iniciar o diálogo entre o entrevistador e o entrevistado, permite ao pesquisador registrar gestos e emoções necessárias, pois segundo Szymanski (2002, p.12) a “entrevista face a face sinaliza percepções como expectativas, sentimentos, preconceitos e interpretações para os protagonistas: entrevistador e entrevistado ganham importâncias nas organizações das respostas para tal situação”.

Além do mais, há uma grande riqueza em adotar a entrevista como meio de coletar os dados, pois, envolve uma relação pessoal entre pesquisador e pesquisado, favorecendo assim a absorção de dados de extrema relevância para a análise do objeto de pesquisa. Eis o motivo desse recurso metodológico nesta pesquisa. Para Bardin, (2011, p. 94): “Qualquer pessoa que faça entrevistas conhece a riqueza desta fala, a sua singularidade individual, mas também [...] o discurso marcado pela multidimensionalidade das significações expressas [...]”. É um importante recurso para realização de pesquisas qualitativas, pois condiciona ao pesquisador uma quantidade maior de informações ao longo da entrevista.

Sem dúvida alguma, é imprescindível a voz dos atores sociais, tornou-se um grande aliado as atuais pesquisas. Vale ressaltar, a revelação do contexto social apresentado através da linguagem; durante a entrevista, o pesquisador adquire conhecimentos significativos dos fatos. Até porque,

⁵ Observador participante externo resulta da constante ida do pesquisador ao campo, “chega por um tempo limitado, o tempo da sua pesquisa...depois deixa o campo” (Lapassade,2005, p. 75)

Macedo acredita que, a entrevista é um rico e pertinente recurso metodológico para a apreensão de sentidos e significados e para a compreensão das realidades humanas na medida em que toma como premissa irremediável que o real sempre é resultante de uma conceituação.

Lapassade (2005, p. 79), também enfatiza que a entrevista etnográfica, “É um dispositivo no interior do qual há uma troca que não é, como conversação denominada de campo, espontânea e dilatada pelas circunstâncias”; com o mesmo pensamento, Macedo, (2010, p.105) “um encontro, ou uma série de encontros face a face entre pesquisador e atores”. Esse rico suporte metodológico etnográfico possibilitou a pesquisadora extrair informações significativas e precisas para consolidação dos objetivos traçados.

Com relação às entrevistas, elas foram feitas com a primeira professora da escola e a atual, os alunos, os pais, direção da escola, secretária de educação e algumas pessoas da comunidade. Esses momentos de escuta cuidadosa envolve uma relação pessoal entre pesquisador e pesquisado, de forma a favorecer a absorção de dados de extrema relevância para a análise do objeto desta pesquisa, além de permitir que fizéssemos um paralelo entre passado e presente, percebendo as mudanças ocorridas no ensino da escola do campo, *locus* da pesquisa. Posteriormente, as entrevistas foram transcritas e depois digitadas.

Além das entrevistas, foram consultados documentos, tais como: Atas finais, registros e matrículas antigas, Plano de Unidade da classe, diário de classe, material didático utilizado pelo professor e o PPP (Projeto Político Pedagógico), da escola *locus* da pesquisa. A utilização desse mecanismo de informação foi utilizada em diferentes momentos, e em diferentes situações, possibilitando reconstituir com maior fidedignidade a realidade investigada.

3.3.1 Locus da Pesquisa

Esta pesquisa foi desenvolvida na Escola Municipal João Evangelista Filho - conhecida como Escola Comunitária Mata do Estado, nome do povoado em que a mesma está inserida, situada à 6 km da sede do Município de Capim Grosso- Bahia-Brasil.

A escola *locus* da pesquisa reflete a existência das classes multisseriadas no panorama da escolarização brasileira, independente da região do país, percebe-se quanto às realidades educacionais se assemelham em relação à estrutura física, formação de professores, recursos didático / pedagógico, entre outros, com suas inúmeras limitações, basicamente no que diz respeito ausência de formação docente específica que atenda às necessidades das escolas do campo nas suas especificidades, entretanto com a possibilidade pautada numa relação pedagógica das inter-relações autônomas e cooperativas que desencadeiam na heterogeneidade. Segundo registro do Projeto Político e Pedagógico, a escola João Evangelista Filho surgiu no ano de 1981, como escola privada

na casa do senhor João Evangelista Filho, idealização da sua filha, professora Paula Evangelista da Silva. Nesta localidade era de costume a presença dum político influente, Sr. Raulindo Silva, que ao perceber a necessidade dum escola pública que atendesse as famílias carentes dessa comunidade rural, procurou o dono da residência e propôs a ideia de lutar por uma escola pública e gratuita naquela localidade.

A proposta do Sr. Raulindo foi levada ao conhecimento do prefeito de Jacobina o Dr. Flávio Mesquita Marques e assim começaram os primeiros passos para a instalação da escola. Na época, Capim Grosso pertencia ao município de Jacobina. A professora Paula realizou a matrícula com um número de 84 alunos, no entanto, foi necessário formar duas turmas. Ao ter conhecimento das turmas numerosas, o prefeito em exercício, Dr. Flávio, aprovou a ideia de transformar a escola privada em pública.

Entretanto, com a emancipação política de Capim Grosso-Bahia, o ano de 1985 o prefeito eleito, Cesiano Carlos do Nascimento construiu um prédio, deslocou os alunos da residência para um espaço mais adequado, e assim, no dia 03 de Março de 1985 foi inaugurado o prédio escolar com a seguinte estrutura física: uma área de 200m quadrados de construção, com uma sala de aula, uma cantina, dois banheiros e uma pequena área coberta.

No entanto, as escolas do campo em sua grade maioria apresentam-se, com muitas deficiências na infraestrutura, na parte de instalação elétrica, no acesso a água potável e no mobiliário escolar, principalmente para a Educação Infantil. Além de escassez nos recursos tecnológicos. Quanto à estrutura física, a escola tem 01 sala de aula, 01 cantina, 02 banheiros e um pequeno espaço coberto. A sala de aula tem um quadro branco, um micro system, um computador, porém sem acesso a internet, uma impressora, uma televisão. Mesmo com a contemplação dos novos mobiliários através do PAR - Governo Federal, as escolas da área rural foram relegadas a segundo plano. A prioridade foi dada as escolas urbanas.

Nesse meio tempo, o município de Capim Grosso tem apresentado um decréscimo rural significativo nos últimos anos. Da sua população de mais de 30 mil habitantes, somente 18% estão no campo. Além desse, os dados do IBGE 2011 apresentam uma baixa na sua produção agropecuária, conforme consta na análise situacional do Município, fato que tem influenciado a realidade da educação do campo.

Segundo dados do INEP, em 2008 havia 21(vinte e uma) escolas do campo no município, contra 19(dezenove) em 2013 e, segundo dados da Secretaria Municipal de Educação, estas são 12 (doze) em 2015, com mais (02) duas Quilombolas, apontando aqui uma redução de 07 (sete) escolas em sete anos, o que indica que estamos fechando uma escola a cada ano. Em 2014, a escola locus da pesquisa tinha 55 alunos.

Atualmente, a escola atende 60 crianças, no turno matutino e vespertino, em diferentes níveis de escolarização, da Educação Infantil ao 5º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

3.4 Escolha da turma e processo de negociação

A escolha duma turma multisseriada como objeto de pesquisa em Inovação Pedagógica, deu-se a partir do interesse e curiosidade com as questões referentes à Escola do Campo, minhas inquietações enquanto pedagoga, e o rumo dado sobre o contexto educacional, à Escola Comunitária da Mata do Estado, além de destacar que por se tratar duma escola rural, apesar de conviverem com inúmeras dificuldades e limitações, apresenta-se como uma prática complexa, marcada por resistências e contradições, e ainda assim, a citada escola apresenta uma melhora na qualidade do ensino, pelo qual proponho-me acompanhar e sinalizar os entraves, facilidades e as possíveis estratégias inovadoras que tornam a prática pedagógica significativa.

Embora tenha observado ao longo do estudo, diversos níveis de sensibilidade, a relação inicial foi positiva, receptiva e de uma acolhida favorável à nossa proposta de pesquisa por parte dos protagonistas (professor, os alunos e a direção da escola). Como afirma Lapassade (2005, p. 70), “a sondagem etnográfica implica geralmente uma negociação de acesso ao campo”.

Sendo assim, julgou-se necessário solicitar não somente a permissão formal de acesso ao campo, como também pedir a autorização, por escrito, da diretora da escola para que a pesquisadora pudesse permanecer no interior da escola e ter acesso à turma *locus* onde se realizaria, de fato, a pesquisa. Escolhida a escola, o processo de negociação foi executado a partir dos critérios comuns discutidos com a professora da turma, motivo do estudo.

Desde então, iniciou-se o processo de observação participante, adaptado à realidade da escola. A realização da pesquisa foi produzida em um clima de interesse e de normalidade, por se tratar de uma escola acostumada à presença de agentes externos, tais como: coordenadora, estagiários, técnicos da secretaria. A relação com as pessoas devem ser sempre negociada e renegociada ao longo da entrada ao campo de pesquisa, é preciso dialogar com as partes, Lapassade (2005).

3.5 Participantes da pesquisa

São participantes primários dessa pesquisa os alunos duma turma multisseriada da Escola Municipal João Evangelista Filho, do povoado da Mata do Estado, e a professora dessa turma. São participantes secundários a Secretaria Municipal de Educação, diretora, a coordenadora, e demais atores da comunidade escolar.

Em referência aos “participantes” do processo da pesquisa etnográfica, Macedo (2010) salienta a importância da disponibilidade das pessoas para “informar, deixar-se observar, participar ativamente, e até mesmo co-construir o estudo como um todo”. Desse modo, o participante passa a elaborar o conhecimento sobre a realidade que o circunda, contribuindo significativamente na análise e interpretação dos dados.

Diante do exposto acima, a etnografia propõe considerar os participantes em seu papel privilegiado como agente ativo construtor de sua própria história, história essa que se pretende entender e estudar. Para tanto, caracterizamos abaixo os participantes envolvidos nessa pesquisa.

Os participantes primários, os alunos são filhos e netos de trabalhadores rurais, em suas diversidades, em diferentes etapas de escolaridade, nas séries de Educação Infantil ao quinto ano dos anos iniciais, com idades que variam entre quatro a doze anos, com diferentes níveis de aprendizagem, de forma a considerar as heterogeneidades, fenômeno esse presente em qualquer processo educativo coletivo.

Entretanto, não podemos deixar de tocar em um ponto que acreditamos ser muito significativo em meio a esse emaranhado acima elencados: o desejo do educando. Os alunos do campo que tivemos contato, afirmaram gostar de morar e de estudar onde vivem.

A passagem para o sexto ano, momento em que mudam de escola por falta de oferta no meio rural, é um momento de preocupação para os pais e para os alunos também. Para os pais, porque muitas vezes os filhos quando iniciam os estudos na cidade, sentem-se desestimulados e acabam deixando a escola; e para os alunos, não só por ser uma dinâmica diferente do que estão habituados, mas por terem que deixar o meio rural ou alterarem suas rotinas.

Assim, ao iniciarmos o estudo, solicitamos a autorização à direção da escola, a coordenadora geral, bem como a professora da turma, apresentando-lhes o projeto de pesquisa e duas cópias do termo de consentimento para anuência dos participantes.

No que toca a relação dos participantes do processo da pesquisa, os termos objeto ou sujeito surgem de forma espontânea e colaborativa. O participante passa a ser entendido como alguém que elabora conhecimentos sobre a realidade que o circunda e, desse modo, contribui na significação e interpretação dos dados de pesquisa. Para a etnografia, os participantes assumem papel de agentes ativos construtores de sua própria história. Segundo Macedo (2010, p.97):

A população pesquisada tem de se envolver na pesquisa, de forma que pesquisadores e pesquisados formem um *corpus* interessado na busca do conhecimento: o conhecimento é gerado na prática participativa que a interação possibilita.

Primeiramente, o acesso a esses sujeitos requer do pesquisador a conquista dos mesmos a partir do cumprimento de regras que definem o funcionamento do campo pesquisado, uma vez que, Bourdieu (1983), enfatiza que as escolhas feitas enquanto pesquisadores não nos torna imunes às regras que regem o campo. Para tanto, foram estabelecidas algumas regras: confiabilidade e privacidade, como compromisso ético - político do pesquisador, a partir da “experiência direta” e “envolvimento deliberado do pesquisador ao campo”, (MACEDO, 2010).

Além do exposto acima, o pesquisador necessita esforçar-se para adquirir um “estatuto no interior do grupo em estudo” (LAPASSADE, 1992), de confiabilidade – como garantia de sigilo das informações dadas, pessoalmente em confiança, e a proteção contra a sua revelação não utilizada; a privacidade – condiciona a limitação das informações duma dada pessoa, além do respeito à liberdade que o sujeito pesquisado tem de não ser observado sem autorização, ou seja, o descumprimento dessa regra significa rompimento do acesso ao campo.

O estudo em campo foi realizado durante oito meses, compreendendo os meses de Julho, Agosto, setembro, Outubro, Novembro e Dezembro de 2014, Março e Abril de 2015.

CAPÍTULO IV

APRESENTAÇÃO DOS DADOS

O professor autoritário, o professor licencioso, o professor competente, sério, o professor incompetente, irresponsável, o professor amoroso da vida e das gentes, professor mal-amado, sempre com raiva do mundo e das pessoas, frio, burocrático, racionalista, nenhum deles passa pelos alunos sem deixar sua marca.

Paulo Freire

Numa pesquisa de natureza etnográfica, a análise de dados pode ser feita “paralelamente à de observação à medida que o pesquisador seleciona os aspectos que merecem ser mais bem explorados” (ANDRÉ, 2004). Entretanto, a análise dos dados coletados nesta pesquisa foi realizada ao final do trabalho de campo.

Diante disso, esse capítulo tem como objetivo apresentar e descrever momentos relevantes em todo processo da pesquisa, as reflexões, as descrições metodológicas, os entraves, facilidades e as possíveis estratégias inovadoras que tornam a prática pedagógica significativa a partir duma reflexão mais ampla sobre o tema: Escola do Campo: Quais as possibilidades de inovação na prática pedagógica?

Para tanto, apresentamos os dados da pesquisa a partir dos objetivos propostos: descrever e analisar as estratégias e práticas pedagógicas desenvolvidas na classe multisseriada e seu caráter inovador; analisar as possibilidades e contribuições das práticas inovadoras como fortalecimento da política pública municipal de atendimento as escolas do campo.

De modo geral, a análise dos dados configura-se num “mosaico teórico”, (ANDRÉ, 2003), em que se configuram em métodos e procedimentos norteados por instrumentos etnográficos, análises de contextos, de conteúdos e práticas pedagógicas etnográficas, prática dialética de conversação, provocada pela pesquisadora, que se tornou a mediadora das questões propostas, de forma a promover uma comunicação dialógica entre os participantes. Contudo, para se conduzir essa entrevista foi preciso, conforme propõe Lapassade (1992), criar um clima de confiança.

Considerando os instrumentos elencados no processo dessa pesquisa, Lapassade (2005) enfatiza que a técnica fundamental da investigação etnográfica é a observação participante, por tratar-

se de imergir na vida dos sujeitos, de compartilhar e sentir suas experiências pessoalmente, e corrobora:

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 (LAPASSADE, 2005, p. 69).

A observação participante, instrumento fundamental e constante nesta pesquisa, sinalizou elementos que clarificam a dinâmica que se sucede na sala de aula, a relação professor e aluno, e como as práticas pedagógicas se relacionam com o Projeto, Político, Pedagógico (PPP), da escola.

4.1 Enxergar os fatos com o olhar do outro

Como o nosso objeto de estudo foi à prática pedagógica numa turma multisseriada e esse fazer incluiu professor e alunos, ambos potencializadores de trocas e partilhas de saberes, a observação não poderia ser dispensada, uma vez que, para conhecermos a realidade desses sujeitos, sua rotina e suas práticas, não bastariam questionário e entrevistas.

Como já foi dito, a observação em campo foi realizada durante sete meses, compreendendo os meses de Julho a Dezembro de 2014, e Março e Abril de 2015. A princípio visitei a escola para uma breve apresentação a turma; dialoguei com os alunos e por inúmeras vezes, retornei a sala para observar a prática pedagógica, determinada a compreender a realidade desprovida de pré-conceitos e, concepções construídas a partir da nossa formação e histórias de vida que, algumas vezes interferem no modo de vermos os fatos.

Por isso, o foco do estudo foi à prática pedagógica, e como os saberes são construídos, voltamos nosso olhar para compreender: como o tempo em sala de aula era administrado? Como as carteiras dos alunos estavam dispostas? As disciplinas prioritárias no trabalho do professor; os materiais didático-pedagógicos utilizados e disponibilizados para a docente; sua didática, sua metodologia, a relação que estabelece com seus alunos e com a comunidade; seus instrumentos de trabalho (diário de classe, caderno de planejamento).

Além da observação participante realizada na sala de aula, participei de alguns eventos realizados pela escola, reuniões com os pais dos alunos e roda de conversa com pais e moradores da comunidade, momento da escuta “sensível”, como forma de compreender a relação da escola com a comunidade em que a escola *locus* está inserida. Todos esses encontros permitiram-me estreitar o

contato com o local, e, compreender como as relações e as aprendizagens aconteciam tanto no ambiente interno - sala de aula, como em outros espaços (aula de campo, atividades recreativas).

As observações foram registradas em um diário de campo, as aulas de campo realizadas pela professora, e as vivências no contexto escolar, além do registro fotográfico, constituíram-se em dados informativos para a investigação qualitativa. Enfim, possibilitando ao leitor visualizar com mais clareza o que por mim foi descrito. O diário de campo tornou-se um aliado para que não escapasse nenhum detalhe durante as observações, pois a memória humana costuma falhar, o que de certa forma, prejudica a investigação.

À medida que os fatos iam acontecendo, e no final do dia, registava os acontecimentos ou algo que ficasse pendente. O diário de campo contribuiu para que não escapasse nenhum detalhe. Para Lüdke e André (1986), “essas medidas têm um caráter meramente prático, no sentido de ajudar a organização e a análise dos dados, extremamente trabalhosa e estafante”. (p. 33). Para Brazao (2007), o Diário de Campo tornou-se um “técnica com diferentes especificidades ao serviço dos investigadores e também dos docentes”, visto que, pode funcionar como método de pesquisa, como também reexaminar e produzir mudanças nas práticas docentes.

4.2 A Sala Multisseriada: a constituição duma teia de saberes.

As observações no cotidiano da sala de aula foram momentos muito importantes para a consolidação dessa pesquisa. Ao chegar à escola, fui muito bem recebida. A professora fez a acolhida da turma com boas vindas, e em seguida todos cantaram a música: “Visitante seja bem vindo”. Logo após, fui apresentada para a turma, e em seguida explanei o objetivo da minha presença a partir daquele momento.

A princípio, os alunos ficaram apreensivos, mas aos poucos, tudo foi se normalizando. Em alguns momentos, me aproximei dos alunos quando realizavam atividades em grupos, com o intuito em observar o processo metacognitivo⁶. Pude observar a organização da sala como elemento positivo para construção do conhecimento, a partir da organização do mobiliário. As carteiras estavam organizadas em semicírculos, e na maioria das vezes, os alunos sentavam-se em grupos, em duplas ou em trios. Algo me chamou a atenção na organização da turma: os alunos escolhem onde quer sentar, eles não são obrigados a sentarem num mesmo espaço, por pertencerem à mesma série.

⁶ “É a aprendizagem sobre o processo da aprendizagem ou a apropriação e comando dos recursos internos se relacionando com os objetos externos. A metacognição é a capacidade do ser humano de monitorar e autorregular os processos cognitivos”, Jonh Flavell (1970).

A partir da construção do “grande livro”⁷, percebi que os alunos não estavam próximos pela série, mas por escolha própria.

No primeiro momento da aula, a sala estava com as carteiras organizadas em semicírculo; no primeiro olhar acreditava-se que havia uma aproximação das carteiras dos alunos de acordo a série, porém desconstruí essa visão a partir da realização das atividades que iam desenvolvendo. E de acordo a observação e o registo no diário de bordo apresentam os processos que me permitiram tirar essa conclusão:

A professora leu para a turma uma história: “A centopeia e seus sapatinhos”, as crianças ficavam atenciosas e à proporção que a história era lida, a professora apontava para um aluno e orientava-o a ficar com aquela parte da história. Ao final, distribuiu uma grande folha de papel para cinco alunos e solicitou que aqueles que foram determinados a ficarem com uma parte da história, se agrupassem com outros colegas e juntos recontariam a parte do texto, utilizando à escrita e algumas imagens: o primeiro grupo ficou com a capa do livro, com o título, o nome do autor e algumas imagens, e os demais grupos, recontaram o desenvolvimento e a conclusão da história com significativas mudanças. (Diário de bordo, 2014).

A estratégia de leitura e escrita utilizada pela professora e alunos, em que as crianças se agruparam aleatoriamente, independente de ano de escolaridade oportunizou a todos a participação na produção textual, mesmo aqueles que ainda não estavam alfabetizados. A professora no primeiro momento apresentou a história através da leitura; no segundo momento, a partir da formação de grupos, alunos com domínio da escrita, transcreviam a história com o auxílio da oralidade dos colegas do grupo. Os pequenos ficaram encarregados em registrar com os desenhos de cada parte da história que iam recontando. Por fim, construiu um “grande livro”, com a participação de toda classe.

Percebe-se, que em estratégias como a utilizada pela professora permite o envolvimento da turma a partir de grupos de trabalho, sem levar em consideração a “classificação”, seja em idade, gênero ou ano de escolarização, mas a partir de seus interesses ou para resolução duma necessidade do grupo, contribuindo para evolução e amadurecimento favorecendo o convívio e a troca.

Outro ponto destacado nas observações, a indisciplina não foi elemento presente nesta escola, uma vez que, há um enorme respeito pela professora por parte dos alunos. Além de toda organização espacial, a sala de aula apresenta-se como um espaço alfabetizador; o alfabeto e os números naturais expostos na parede, alguns cartazes de incentivo a aniversariantes do mês, calendário com data, dia e mês do ano, uma forma criativa em trabalhar todos os dias a medida de tempo com os alunos.

⁷ “O grande Livro é a reconstrução coletiva de uma história lida anteriormente pelo grupo”. (Fala da professora da turma)

Além de todos esses suportes pedagógicos, um espaço da sala foi destinado ao “Cantinho de leitura”, nesse ambiente estavam expostas obras literárias – infante juvenil, e de acordo o planejamento escrito da professora, todos os dias foi realizado ao início da aula o “momento de deleite”, ou seja, a leitura dum livro do acervo disponibilizado em sala. Outro espaço muito rico exposto numa pequena estante, o cantinho da matemática. Nesse pequeno espaço, pude observar alguns jogos matemáticos, ábaco, figuras geométricas, potes com sucatas (tampas de garrafas/palitos de picolé/gudes/), caixa da matemática, tabuleiro das operações, esses suportes são utilizados na resolução de problemas.

Quando iniciei as observações, os alunos se comportavam com certa timidez, o que é natural, mas aos poucos criamos laços, apresentando-se receptivos e simpáticos. Segundo a professora, esse foi um dos motivos em dar preferência em lecionar com os alunos do campo.

[...] As crianças do campo são mais educadas, tem respeito com o professor, tem uns que até “benção” dá ao professor! Com toda dificuldade que temos, ainda prefiro continuar na escola do campo.

[...] Hoje está tudo mais fácil. Tem carro pra trazer o professor pra escola, temos computador, impressora, material didático. A escola hoje é outra. Sem contar que o professor do campo não é mais leigo, como no passado.

Tem alunos que dão certo trabalho, mas aqui tudo se torna mais fácil. Conhecemos os pais todos moram próximo e são mais presentes. Em todas as reuniões eles comparecem, vem nos eventos, até nas aulas de campo sempre tem um no meio da gente. (TRECHO DA ENTREVISTA COM A PROFESSORA DA TURMA)

A relação com a comunidade, à aproximação cotidiana, capaz de dialogar com as experiências culturais singulares ao campo é, portanto, um diferencial na prática do professor que leciona (e reside) no meio rural. O professor que mora na comunidade em que a escola está inserida, sua participação nos eventos da comunidade, torna esse sujeito como membro, ou muitas vezes uma “autoridade” na comunidade.

Nas primeiras semanas de observação, a turma estava trabalhando um Projeto Temático, sobre o meio ambiente, e o objeto de estudo da turma era o “Licuri”. Como tentativa de buscar seus conhecimentos prévios, a professora conversou com os alunos o que eles sabem sobre o Licuri⁸; nesse

⁸ Espécie da Caatinga conhecida como a palmeira sertaneja, o licuri (nome científico: *Syagrus coronata*) também é chamado por alicuri, aricuí, adicuri, cabeçudo, coqueiro-aracuri, coqueiro-dicuri, iricuri, oricuri, ouricurizeiro, uricuri e uricuriba. A palmeira pode alcançar 11 metros de altura, suas folhas enfileiradas parecem formar uma coroa. A espécie pode ser encontrada no norte de Minas Gerais, na porção oriental e central da Bahia até o sul de Pernambuco e também nos estados de Sergipe e Alagoas.

Os cachos de licuri têm em média 1.350 frutos, os quais medem aproximadamente dois centímetros. Enquanto verdes, os frutos possuem, no seu interior, uma textura aquosa, que vai endurecendo no processo de amadurecimento, dando origem à amêndoa. A coloração varia do amarelo-claro ao laranja. Do licuri tudo se aproveita. As folhas são utilizadas na fabricação artesanal de sacolas, chapéus, vassouras, espanadores, entre outros. A amêndoa produz um óleo utilizado

momento dialógico, as crianças se envolviam, e todos tiveram algo a falar sobre o licurizeiro. Após as discussões, a docente organizou a turma em grupos como forma de mediar o trabalho de pesquisa.

Grupo 1- pesquisar sobre a origem do Licuri, fruto de uma palmeira nativa do Nordeste do Brasil, aparecendo em alguns estados, principalmente na Bahia, na região de Caatinga onde representa fonte de renda para a população rural;

Grupo 2- elaborar um convite para uma família enviar um representante para participar de uma aula de campo;

Grupo 3- resgatar os costumes culturais presentes na família e na comunidade que envolva consumo do Licuri;

Grupo 4- listar os produtos feitos a partir da Planta do Licuri.

O grupo responsável em pesquisar sobre o Licurizeiro registrou todas as informações que os pais passaram sobre o licurizeiro e pesquisaram em livros e revistas do cantinho de leitura organizado pela docente.

O grupo seguinte elaborou um convite para enviar a família escolhida para acompanhar a ida ao campo; o terceiro grupo, trouxe para sala de aula uma mãe representando “as quebradeiras de licuri”⁹ para relatar os costumes culturais presentes na comunidade local. Neste dia, a docente aproveitou o momento para trabalhar o gênero “receita culinária” como apropriação do Sistema de Escrita Alfabética – (SEA).

A segunda etapa do trabalho foi um dos momentos mais exitosos. A ida ao campo a procura do licurizeiro como forma de apropriação concreta do mesmo (Anexo -1), proporcionou momentos riquíssimos de aprendizagem. Os alunos oralmente relataram o que as famílias falaram sobre o “Licurizeiro”, sua importância para a região como forma de subsistência familiar. A turma voltou para a sala sinalizando muita satisfação com os frutos, chapéus confeccionados com a palha do licurizeiro, e muitas informações foram registradas a partir dos relatos das mães que acompanharam a ida ao campo. Pude observar que apesar do Licurizeiro ser algo tão próximo dos alunos, o dinamismo promoveu melhor compreensão dos conhecimentos por parte dos estudantes, uma desconstrução do estereótipo da “sala de aula” como único espaço de aprendizagem.

Apesar de ocorrer de forma natural, o processo ensino-aprendizagem precisa dum estímulo para desenvolver a curiosidade e o interesse dos alunos, principalmente através das suas vivências. Todo o processo de oralidade, construção e execução das tarefas do projeto se deu de forma

na culinária, similar ao óleo de coco, sendo também considerado o melhor óleo do país para a fabricação de sabão. A amêndoa é também utilizada na fabricação de doces, como a cocada, de licores e do leite de licuri, especialidade da cozinha baiana. Os resíduos da extração do óleo da amêndoa são empregados na alimentação animal. (<https://www.greenme.com.br/usos-beneficios/4176-licuri-coquinho-dabahia-alimenta-e-cura>)

⁹ “ São mulheres extrativistas que se reúnem desenvolvem técnicas e conhecimentos locais, favorecendo o melhor aproveitamento do licuri. Todas as mulheres quebram o Licuri cantando e debulhando. (blog.coopes.org.br/postagem/87/quebradeiras-de-licuri)

satisfatória, uma vez que, o processo das construções realizadas por eles, tais como: receitas culinárias – cocada do licuri, arroz com leite do licuri, leite do licuri; poemas sobre a palmeira, lista de palavras sobre o licurizeiro, entre outras, todas as produções feitas evidenciaram em apropriação e aprendizagem dos diferentes gêneros textuais trabalhados neste período.



Figura 1: Aula de Campo Arquivo da Figura 2: Licurizeiro Arquivo da pesquisadora pesquisadora

Por meio da dinâmica inter-relação, entre ações concretas, as reflexões sobre os conhecimentos, e as experiências escolares e extraescolares, a prática pedagógica, configura-se numa postura crítico-investigativa, dinamizando as potencialidades presentes na criança do campo. Todas as discussões possibilitaram a exploração de outras áreas do conhecimento, em Língua Portuguesa, foi explorado o gênero textual, texto informativo, a partir dos relatos registrados pelos alunos na aula de campo.

Em matemática, realizaram alguns problemas envolvendo a atividade da quebra do licuri, comercializado para produção de óleo, leite para cozimento, cocada, entre outras. Percebe-se a superação da forma tradicional do currículo escolar, no momento em que desconsidera a sala de aula como único espaço de aprendizagem. Os diferentes espaços de aprendizagem, o envolvimento dos diferentes segmentos da comunidade, constituem-se como propulsores de aprendizagens das crianças.

A tarefa seguinte foi à organização dum painel com as respostas da pesquisa feita com as famílias e a comunidade. Os textos dos grupos foram explorados, com apresentação dum seminário. Quantidade da planta na propriedade; formas de uso (animal e humano); formas de produção; formas de comercialização; vitaminas e nutrientes presentes no Licuri. Em seguida, os grupos socializaram os materiais produzidos sobre o Licuri: Textos, imagens, sites e alguns objetos artesanais, entre outros, todos passaram a conhecer a importância dessa planta para o equilíbrio ecológico da nossa região, incluindo a fauna e a flora.

Para finalizar o estudo sobre o “licuri”, a turma, em trios produziu uma receita culinária e socializou para o grupo. Duas mães de alunos foram convidadas pela professora e prepararam a cocada do licuri e o arroz doce para que as crianças comessem no horário do lanche.



Figura 3: Degustação de alimentos
Arquivo da pesquisadora



Figura 4: Painel com dados da pesquisa
Arquivo da pesquisadora

A escola conectada com a vida dos sujeitos do campo implica num ensino contextualizado e em valorização dos processos individuais e coletivos. Outros gêneros foram surgindo a partir da exploração do trabalho de campo. Receita culinária, causos, listagem dos nomes, e poemas. A organização do fazer pedagógico orientado por projetos e sequências didáticas propõe articular o conhecimento escolar e extraescolar, elementos fundamentais no processo de alfabetização das crianças, a experiência em alfabetização deu início a partir da interação entre escola e a comunidade local. Segundo Martins (2001), [...] os projetos estimulam a pesquisa, envolvendo a leitura, escrita e a oralidade.

Assim, a docente junto com toda classe, problematizou as dificuldades e os transtornos ambientais causados com o longo processo de estiagem tão presente na vida da comunidade local e após várias discussões sobre a comunidade, sinalizou o “Licuri” como uma palmeira resistente e provedora de muitas famílias.

A planta tão conhecida e possivelmente pouca “apreciada” pelos alunos, tornou-se um recurso pedagógico riquíssimo para apropriação do Sistema de Escrita Alfabética das crianças na perspectiva do alfabetizar letrando, a partir da articulação do saber escolar e extraescolar, além de exploração dum vasto conhecimento em diversas áreas.

Observou-se que, na perspectiva da inovação pedagógica, o livro deixa de ser o centro do processo de aprendizagem, à medida que, os conteúdos são tratados de forma interligada ao contexto social dos alunos, de forma participativa e coletiva, além de desenvolver o senso crítico, da pesquisa e resolução de problemas.

4.2.1 Projeto: Lixo, fácil produzir... difícil destruir!

Essas atividades foram desenvolvidas em vários espaços da comunidade, com o objetivo de realizar uma ação sócia educativa, uma vez que, percebe-se um número acentuado de sacolas plásticas, espalhadas nas áreas rurais e nos tanques. A professora saiu com a turma para dialogar com as famílias próximas a escola, sobre como elas tratam os lixos produzidos nas residências. Quando dialogamos com alguns pais de alunos sobre a importância da escola na comunidade, uma mãe respondeu:

“Eu acho a escola muito boa pra nossa comunidade. Teve um trabalho que achei muito bom. Um aluno me perguntou como eu faço com o lixo da minha casa. Eu falei que queimava todos os papeis, as sacolas guardava pra acender o fogo, e os restos de comida dou para os bichos. Me explicaram que as sacolas que são jogadas no quintal, o vento carrega e passam anos para desaparecer, coloca os animais em risco”. (FALA DA MÃE DE UM ALUNO).

O relato sinaliza uma prática pedagógica que, segundo Fino (2011, p. 105) tende a: “Romper com os contextos do passado e criar os contextos de que o futuro necessita o que implica uma redefinição do papel dos aprendizes e dos professores [...]”.

Ao problematizarem a durabilidade de alguns materiais jogados no meio ambiente, e a possibilidade de reaproveitamento de alguns deles, a turma foi organizada em grupos para distribuição de algumas tarefas. Trouxeram para sala, embalagens de sacolas plásticas, papelão, garrafa pet, garrafa de vidro. Em seguida, em pequenos grupos buscaram informações nos livros sobre o tempo de decomposição desses materiais no meio ambiente. Todas as discussões possibilitaram a análise e reflexão transformando-se tabela e gráfico informativo.

No dia seguinte, a professora trabalhou com a turma o tema da reciclagem. Construíram artesanatos com garrafas pet e jornal. Essa atividade mobilizou os conhecimentos prévios dos alunos e favoreceu a apreensão de sentidos sobre a importância de cuidar do meio ambiente. Esse processo de discussão possibilitou a construção do gênero textual, “texto informativo”. As crianças em grupos produziram pequenos textos escritos sobre o cuidado com o meio ambiente. Todos os grupos abordaram em seminário sobre o cuidado com os rios, tanques, e a preservação dos pássaros no meio ambiente. No terceiro dia, construção de atividades artísticas. Os grupos construíram um painel informativo, com todos os achados na pesquisa, roupas de jornal, enfeites com garrafas pet, entre outras, e finalizaram com a exposição dos trabalhos desenvolvidos.



Figura 5: Organização do painel
Arquivo da pesquisadora



Figura 6: Barraquinha de jornal
Arquivo da pesquisadora



Figura 7: Produção textual Arquivo da pesquisadora



Figura 8: Reciclagem Arquivo da pesquisadora

4.2.2 “Momento do deleite”- A prática pedagógica a partir do acervo literário

Essa atividade é realizada todos os dias. A professora organiza a maleta da leitura, uma forma dinâmica em que os alunos escolhem no cantinho da leitura uma literatura infanto-juvenil para ler em casa. Como defendem Schneuwly e Dolz (2004), a escola deve “propiciar ao aluno a diversidade de gêneros textuais”. No dia seguinte, a criança relatou oralmente a história do livro escolhido, em seguida, passou para outro colega a mala de leitura para que o mesmo escolhesse outro livro para ler.

Os pequeninos que ainda não dominam a leitura, a professora organizou a camisa do alfabeto, um aluno é escolhido para vestir a camisa, na parte da frente, as crianças colocavam as letras em ordem alfabética, em seguida, todos liam as letras e cada uma formava palavras, nome dos colegas, frutas, animais e também frases. Nas costas formavam frases. A atividade muito dinâmica, as crianças se envolviam com tranquilidade, em tempo, apreendiam com variações e aprofundamentos diversos, Mendonça, Albuquerque e Leal (2005), propondo uma aprendizagem em espiral.¹⁰

¹⁰ “Um mesmo gênero pode ser trabalhado em anos escolares diversos ou até na mesma série, com variações e aprofundamentos diversos”.



Figura 9: Momento do “deleite” Arquivo pesquisadora pesquisadora



Figura 10: Camisa do alfabeto Arquivo da da



Figura 11: camisa das palavras Arquivo da pesquisadora

O cotidiano da sala de aula, *locus* da pesquisa permite um amplo leque de oportunidade de aprendizagens. O “cantinho da leitura”, ele não é necessariamente no espaço físico da sala de aula, mas momentos de leituras realizados embaixo das árvores, e em outros espaços também.

Outro momento de observação, a professora iniciou a aula fazendo a leitura do livro: “Aves”, uma obra que nos ensina sobre os nomes das aves, várias fotos e inúmeras informações sobre os hábitos alimentares, características e seus *habitat*. As crianças ficaram atentas e ao mesmo tempo participativas. Em sequência, a professora solicitou que formassem duplas e escolhessem um nome duma ave. Rapidamente todos se organizaram, em seguida receberam uma folha de cartolina para registrarem o nome da ave, seu *habitat*, alimentação, reprodução e crescimento. Com o auxílio de alguns textos e acervos bibliográficos, dicionários, todos buscavam informações para organização do cartaz.

Cada dupla fez o texto do cartaz e complementou com ilustrações. Em seguida, a apresentação foi realizada com discussão geral sobre todas as informações que foram organizadas através de um painel coletivo. Esse trabalho transformou-se numa sequência de atividades para o dia seguinte. No dia seguinte, foram sorteados dois nomes das aves do livro para que em duplas a turma consultasse textos que tratam das aves: em enciclopédias, revistas *Ciência Hoje*, etc. Após a pesquisa, os alunos registraram no caderno suas descobertas.

Em seguida, sob a orientação da professora, as duplas apresentaram a leitura dos textos produzidos, e ainda dinamizaram a discussão, confrontando com conhecimentos apresentados nos cartazes no dia anterior.

É importante ressaltar o papel da interação na aprendizagem, Leal, Guerra, Lima e Ferreira (2012), como forma de oportunizar as trocas e construções de saberes.

Segundo Triviños (1987 apud BRAGA, 2002, p. 91), a observação exige atenção, para que se possa destacar algo de um conjunto. As informações da prática pedagógica desenvolvida numa turma multisseriada, foram obtidas a partir de observações diretas em sala de aula, bem como em outros espaços além da sala de aula. Na visão do autor, por se tratar dum fenômeno social, é preciso distanciar-se do contexto, para compreendê-lo em sua plenitude.

Sendo assim, durante o processo de observação das aulas, ficou claro para a pesquisadora a postura adotada pela professora da turma, no que tange à prática pedagógica dos conteúdos abordados no contexto da observação.

Baseado numa dinâmica pedagógica em sala de aula, a professora apresentou uma visão transformadora de ensino, e da aprendizagem a partir de projetos temáticos, interdisciplinar e contextualizado, de forma a relacionar os conteúdos com a vivência dos alunos, passando a dar sentido, visto que, o conhecimento não é transmitido, mas construído na interação entre sujeitoobjeto-meio social envolvendo não só a construção do conhecimento, como também as relações entre ela e os alunos.

Observou-se que a dinâmica estabelecida é baseada numa concepção de relacionamento, professor-aluno. É importante salientar que no contexto do termo aprendizagem, o aluno é o agente do processo de construção do conhecimento, o que constitui uma postura de coerência educativa, a interação entre ambos, tem lugar decisivo no processo de efetivação da aprendizagem.

Durante as observações das aulas ficou evidente que a metodologia do ensino é diretiva, centrada no aluno, baseada na construção de propostas adequadas às reais necessidades dos alunos, com vista a assegurar de forma fundamental e significativa as aprendizagens por parte destes, além da “valorização do saber escolar, indispensável ao exercício da cidadania” (BRAGA, 2002, p.71)

Em observação da gestão pedagógica da sala de aula a professora pesquisada é preocupada em oferecer diversas possibilidades de aprendizagem, a partir da realização de atividades coletivas, individuais e seminários; tem a prática de socializar as produções escritas entre eles. Em tempo, desenvolvem a oralidade, a criticidade, o respeito ao ponto de vista do outro, entre outros. Essa prática rompe com a forma tradicional do ensino, visto que, a postura da prática pedagógica observada facilita o processo ensino-aprendizagem do educando, e é caracterizada por Libâneo (1994), como combinação de ações entre professor e alunos, que, orientados conseguem progressivamente o desenvolvimento das capacidades.

4.3 Construindo o perfil dos sujeitos da pesquisa

“o conhecimento exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer uma ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica em invenção e reinvenção”.

Paulo Freire

Nesta seção serão apresentados os dados dos sujeitos da pesquisa, obtidos nas entrevistas, a partir de diferentes indicadores, cujas representações da escola e da turma multisseriada, objeto desse estudo, como forma de se ter um melhor conhecimento dos mesmos. Entretanto, ocultou-se o nome dos sujeitos pesquisados, como forma de preservação da identidade dos mesmos.

4.3.1 Análise das entrevistas

Para um melhor conhecimento acerca do desenvolvimento profissional dos sujeitos da pesquisa foram abordadas, portanto, questões de cunho social, e profissional, sendo estas, agrupadas em categorias para uma análise mais consistente dos dados, permitindo-nos conhecer as origens sociais desses sujeitos, as condições em que realizam o seu trabalho, a realidade em que estão inseridos, a formação profissional, as estratégias pedagógicas, entre outros assuntos que foram surgindo: Formação inicial, Formação continuada/ Relação com a comunidade / Vínculo com o meio rural.

4.3.2 Nosso sujeito: o professor de sala Multisseriada.

A professora da turma é uma jovem senhora, reside no meio rural, licenciada em Pedagogia, tem aproximadamente quinze anos de experiência em educação. Seu discurso pressupõe uma prática embasada na premissa piagetiana que afirma que o conhecimento é construído em situações desafiantes, evocando os sistemas de significações pessoais dos sujeitos.

Iniciamos nosso diálogo questionando-a sobre a *Escolha pela formação docente*, a professora relatou que tornar-se “professora” foi uma decisão pensada, e até mesmo almejada.

“Primeiro fiz o curso do magistério, consegui meu emprego já com essa formação, e mais tarde consegui cursar uma licenciatura em Pedagogia. Nesse período, aprendi algumas coisas sobre escolas rurais, mas de forma superficial. Quando comecei dar aula foi aqui mesmo nessa comunidade; a princípio fiquei apreensiva em ter que ensinar turma “mista”, como era chamado, mas aos poucos fui pegando ritmo e tudo tem dado certo”. (FALA DA PROFESSORA).

Ao considerar o **processo ensino – aprendizagem** como um processo natural, com a necessidade de estímulo por parte do professor, questionada sobre as **estratégias e práticas** a professora relatou que, valoriza os diversos espaços escolares como propulsores de aprendizagem:

“Na sala de aula, embaixo da árvore, na casa de farinha, na casa de mel, as hortas, as associações em fim, todos esses espaços são importantes porque eles passam a interagir com a comunidade, e trazem pra dentro da escola e experiências culturais, uma forma de elevar os conhecimentos que eles possuem. Os projetos didáticos dão essa condição para envolver alunos e comunidade”. (FALA DA PROFESSORA).

“Uma das estratégias que gosto de usar é sempre trabalhar a partir das experiências dos alunos. Ou seja, sempre trago pra dentro da escola elementos das experiências que vivenciamos no nosso dia-dia na comunidade. Facilita a aprendizagem.” (FALA DA PROFESSORA).

Essa prática possibilita o processo ensino-aprendizagem nos diferentes espaços sociais do campo, além de possibilitar à criança, desenvolver o sentimento de pertencimento, promove um ensino em que a criança tenha maior autonomia no processo do apreender. A integração entre ações concretas, as reflexões sobre os conhecimentos escolares e extraescolares, se configura numa postura de educação emancipatória e transformadora, crítico-investigativa, Freire (2011).

É importante ressaltar que, essa prática pedagógica, rompe paradigmas existentes em alguns contextos baseados, sobretudo, em repetição e memorização mecânica de conteúdos, além da sala de aula deixar de ser um único espaço de aprendizagem. É a superação da forma tradicional do aprender. Os livros deixam de ser a única fonte de estudo, e o professor o único sujeito que ensina.

Quando questionada sobre **a organização do trabalho pedagógico**, a professora relatou que valoriza as construções coletivas, organizadas com projetos de trabalho a partir de um tema. Além de possibilitar assuntos diversos, envolve um trabalho de pesquisa, com envolvimento da leitura, escrita e oralidade:

“As crianças se envolvem na dinâmica de grupos, os mais tímidos e com ritmos mais lentos, acabam surpreendendo. Alguns momentos agrupo em duplas, trios, sempre com os níveis de leitura e escrita variados. Um ajuda o outro”.

“Eu observo que, apesar das crianças estarem em faixas etárias diferentes e em diferentes níveis de conhecimento, não só pela experiência escolar, mas, pelas próprias experiências de vida, elas trabalham juntas e cooperam umas com as outras nas atividades e descobertas, tudo isso é muito rico”.

“O aluno é o sujeito da sua própria aprendizagem e o professor apenas media esse processo do aprender”. (FALA DA PROFESSORA)

Organizar o trabalho pedagógico a partir da diversidade dos aprendizes, considerando as potencialidades, sejam elas individuais ou coletivas, resulta em aprendizados múltiplos. Essa relação deixa de ser mecânica, uma simples transmissão do ensino, por parte do professor. A educação “bancária” criticada por Freire, (FREIRE, 2005, p.67), mas, uma relação recíproca em que o professor assume o papel de mediar e os alunos constroem o conhecimento.

Quanto a **organização da turma em multisseriada**, a atual professora respondeu que não tem dificuldades com esse tipo de organização de turma. “Elas precisam existir pra que os alunos das áreas rurais possam estudar”.

Nesse viés, o professor deixa de ser transmissor dos conhecimentos e assume o papel de mediador ou facilitador da aprendizagem, isto é, o elemento “mediador da interação entre o aluno e o conhecimento socialmente construído” (MORETTO, 2003, p. 103).

Quando questionada sobre as **Novas tecnologias**, a professora relatou que não necessariamente a tecnologia no que se refere ao uso do computador, mas certamente, a tecnologia estar presente na comunidade rural. “Nas máquinas da casa de farinha, nas máquinas da casa de mel, até mesmo as novas ferramentas utilizadas pelo trabalhador rural, sem contar que na própria organização para produção da avicultura estão presentes as novas tecnologias”.

(FALA DA PROFESSORA).

As informações da análise de conteúdo do discurso da atual professora revelaram uma prática pedagógica pautada na perspectiva da pedagogia embasada na premissa piagetiana que afirma que o conhecimento é construído em situações desafiantes, evocando os sistemas de significações pessoais dos sujeitos. Além de acreditar que as relações estabelecidas no ambiente escolar e com a comunidade são determinantes para a formação tanto do aluno como do professor.

Quanto a sua escolha profissional revelou ser uma decisão pensada, demonstrando assim, satisfação pela mesma. No processo ensino-aprendizagem valoriza os diferentes espaços escolares e extraescolares como propulsores da aprendizagem, além de desenvolver nos educandos o sentimento de pertencimento. Reconhece que todas as tecnologias sociais presentes nos diversos

espaços da comunidade tornam-se suportes pedagógicos para apreender o conhecimento, ou seja, a casa de farinha, as hortas, casa do mel, a associação rural, entre outros.

Quanto à organização do trabalho pedagógico, relatou que dá ênfase maior as construções coletivas a partir da organização de projetos de trabalho a partir de um tema. Além de possibilitar assuntos diversos, envolve um trabalho de pesquisa, com envolvimento da leitura, escrita e oralidade. A professora não reconhece a turma multisseriada como um empecilho para um trabalho diferenciado, uma vez que, a convivência de crianças em diferentes idades, longe de desfavorecer o desenvolvimento das mesmas enriquece-se pelo contato e assimetria dos conhecimentos de cada uma.

Implica em realizar atividades que envolvam experimentação, observações sistemáticas, registros das produções ou conclusões de diversas formas, sejam escritas ou plásticas, ou ambas ao mesmo tempo, como no caso dos murais, confecção de livros, cartazes, entre outros. Nesse sentido, o ato de aprender/ensinar torna-se um ato de construção do conhecimento, na medida em que novas indagações surgem a partir das interações com outros sujeitos, ou com os conhecimentos historicamente acumulados. Que para Fino (2008, p.2), “a Inovação Pedagógica, ainda que inspirada ou estimulada por ideias ou movimentos, que extravasam do âmbito local, é sempre uma opção individual e local”.

Quanto à presença da tecnologia nas Escolas do Campo, a professora demonstrou-se ansiosa com a possibilidade de um dia a escola ter computadores para trabalhar com as crianças, pois, reconhece a ausência dum laboratório de informática nas escolas do campo, mas relatou que discute com os alunos as tecnologias sociais presentes nos diversos espaços da comunidade.

O contexto dentro e fora da sala de aula evidencia que a professora possibilita a criação de condições mais favoráveis à aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, Moretto (2003) acrescenta que, o ensino deixa de ser uma transmissão de conhecimento, para ser um processo de elaboração de situações didático-pedagógicas que facilitem a aprendizagem do aluno.

4.4 Os alunos como sujeitos do processo.

Explicitar de forma detalhada os sujeitos mais importantes da pesquisa – os alunos – visto que a análise minuciosa sobre os mesmos como agentes participantes de sua própria história, de modo a dar significado aos dados e a interpretação dos mesmos nesta investigação.

A análise de conteúdo do discurso dos alunos revelou a interação entre os mesmos e a professora. No decorrer das observações, a pesquisadora notou então que, os alunos não apenas

acompanhavam o assunto, mas também questionavam e interagiam em todos os momentos expondo suas dúvidas e ideias.

Esses processos tornaram-se perceptíveis a partir das observações feitas e das entrevistas posteriormente realizadas e agrupadas em categorias: Projetos didáticos e a interação do aluno no processo de construção do conhecimento, a socialização do saber, a partir dos grupos de trabalho.

Iniciamos nosso diálogo entrevistando alguns alunos sobre ***A importância da escola para eles***. Todos revelaram que a escola é muito boa. Aproveitando a fala perguntei se eles realmente vêm à escola todos os dias de aula, responderam que sim, e apenas um aluno faltou uns dias por problemas de saúde.

“Na escola eu aprendi a ler, e já consigo escrever textos. Eu nunca falto aula, nem que eu quisesse minha mãe não deixa eu faltar”. (ALUNO, 01)

“Eu acho a escola muito boa, a professora também é. Só não gosto muito de umas merendas, mas vou todos os dias”. (ALUNO 03)

“Pra falar a verdade, eu gosto da escola em tudo”. (ALUNO 05)

Quando questionados sobre os ***Projetos Didáticos*** trabalhados em sala de aula e a ação pedagógica da professora, houve unanimidade por parte dos alunos:

“Eu gosto, porque agente faz muitas atividades em grupo”. (ALUNO 04). *“Eu consigo aprender mais, porque um ajuda o outro. E na hora de apresentar, todo mundo fala um pouquinho, aí acaba passando o nervoso”.* (aluno 01) *“O que eu mais gosto é porque agente sai da escola e vai fazer atividades em outro lugar. Até na casa do mel, a professora levou agente.* (ALUNO 06).

“Eu acho bom, porque agente não fica usando muito o livro. Agente faz pesquisa, entrevista as pessoas, e os jogos que toda semana agente usa pra estudar matemática também!”. (ALUNO 07).

É importante ressaltar na fala do aluno nº 07 “—[...] a gente não fica usando muito o livro”. Significa que a professora não segue, às cegas, o conteúdo programático estabelecido pelos livros didáticos, mas que ela tem a liberdade pedagógica de escolha de conteúdos que sejam mais importantes e significativos para a vida dos alunos. Nesse sentido, a professora leva em consideração inúmeros conhecimentos necessários ao aluno para que ele compreenda a sua realidade e possa nela intervir com autonomia e competência.

Essa estratégia de ensino, de abordar os conteúdos articulados com a realidade social dos alunos a partir de Projetos Didáticos, além de positivo e inovador torna as aulas mais dinâmicas, menos

complicada, mais acessível, de forma a estimular a aprendizagem nas construções individuais e coletivas, que Segundo Fino (2008) “implica em mudanças significativas das práticas pedagógicas”. Continuando nossas discussões sobre a sala de aula, perguntei sobre qual o momento da aula que eles mais gostam. As respostas foram as seguintes:

“Eu gosto do momento de deleite. A professora senta com agente em baixo da arvore, às vezes na calçada do prédio. Eu acho muito bom. Cada história mais legal que a outra”. (Aluno 05).

“Eu também gosto da hora da leitura porque agente escolhe o livro que agente mais gosta pra ler em casa”. (Aluno 03).

“Eu gosto de escrever e de desenhar a história. E também gosto dos jogos”. (Aluno 02).

“Eu gosto das aulas quando sai da sala. Agente forma grupo e faz pesquisa, trabalho, tudo junto. Um ajuda o outro”. (Aluno 07).

A estratégia da prática pedagógica configura-se numa inovação, não pelo fato de ser novo, mas por proporcionarem aos alunos atividades desafiadoras, onde eles refletiam sempre motivados a novas descobertas. Segundo Vasconcelos (2006, p.172,) o professor “para de falar para que o aluno se expresse. Busca a interação com aluno e não a mera justaposição de falas ou de participações”.

A **socialização do saber, a partir dos espaços sociais do campo** - os diálogos continuaram e questionados sobre as realizações de atividades realizadas em outros espaços, além da sala de aula, os alunos responderam da seguinte forma:

“Eu gosto quando agente sai da sala e vai estudar em outro lugar. Agente aprende mais. Eu me lembro quando a professora levou agente pra casa do mel. Conhecemos as ferramentas e o processo de engarrafamento do mel, as colmeias, ... “. (Aluno 01). “A nossa aula na roça da professora foi muito boa. Saímos olhando os pés de licuri; catamos no chão quebramos para comer. A minha vó faz cocada de licuri pra vender”. (Aluno 03).

“Minha mãe quebra pra vender na feira”. (Aluno 05).

Questionados sobre a **interação grupal e interação professor – aluno, e aluno-aluno** responderam:

“Eu gosto quando a professora bota agente em grupo e a professora sempre nos ajuda”. (Aluna 07).

“Penso que fica mais alegre a aula. Eu ajudo meus colegas e as vezes alguém me ajuda também, a nossa professora é muito boa”. (Aluno 03).

“Eu acho bom porque agente aprende muito mais do que lendo o livro. Eu gosto dos meus colegas e da minha pró também. Ela é muito legal”.(Aluno 8).

As falas dos alunos entrevistados evidenciam o caráter positivo e transformador da prática pedagógica, pois envolve a construção do conhecimento, como também as relações entre ela e os alunos. A interação entre ambos tem lugar decisivo no processo da aprendizagem, além de salientar que, no contexto da sala de aula, a professora redimensiona e diversifica metodologias para que eficazmente alcance uma progressão na aprendizagem dos alunos.

Assim, acredita-se que no atual contexto educacional compreender o aluno como sujeito da ação pedagógica implica na superação estereotipada de alunos abstraídos de determinantes sociais, mas de um indivíduo questionador, crítico e reflexivo. No que tange as relações professor - aluno, e aluno – aluno, Zabala (1998, p. 95) salienta que: “[...] é imprescindível promover a participação e a relação entre os próprios alunos, para debater opiniões e ideias sobre o trabalho a ser realizado e sobre qualquer das atividades que se realizam na escola, escutando-os e respeitando o direito de intervirem nas discussões e nos debates”.

Para (LIBÂNEO, 1994) as inter-relações que acontecem em sala de aula é percebida como um aspecto fundamental da organização da “situação didática¹¹”, tendo em vista alcançar os objetivos do processo de ensino: a transmissão e assimilação dos conhecimentos, hábitos e habilidades. Além de ressaltar “os “aspectos cognitivos” e os “aspectos sócio emocional¹²”.

Ambos fundamentais no processo ensino aprendizagem e fator determinante para “contribuir com o desenvolvimento do espírito problematizador”. Morin (2007, p.23)

As observações feitas na sala de aula evidenciaram a troca de experiência, as interações e discussões, a ajuda mútua. O aluno, sujeito interativo e ativo no processo da construção do conhecimento, a todo tempo mediado pelo professor, que segundo Freire (2011, p.47) “[...] Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”.

Nesse viés, o espaço da sala de aula apresentava-se sempre marcado por um ambiente cooperativo, de modo a favorecer o desenvolvimento e as manifestações das diferentes inteligências, de forma a evidenciar a discussão de Vygotsky, a construção do conhecimento se dará coletivamente, através da interação social com outros mais experientes. Essa prática desencadeia num processo conceituado por ele, o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal¹³, que é defendida por ele como:

¹¹ Para Libâneo (op. cit., p. 250), “para atingir uma boa interação no aspecto cognoscitivo, é preciso levar em conta: o manejo dos recursos da linguagem (variar o tom de voz, falar com simplicidade sobre temas complexos); conhecer bem o nível de conhecimento dos alunos; ter um bom plano de aula e objetivos claros; explicar aos alunos o que se espera deles em relação à assimilação da matéria”.

A distância entre o nível de desenvolvimento real que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VYGOTSKY, 1988, p.97).

Na prática pedagógica, o aluno passa a ser visto como construtor do seu próprio conhecimento, apoiado pela professora que o encaminha na direção desse conhecimento, intervindo o mínimo possível, configurando-se na proposta construcionista e inovadora, provocar o “máximo de aprendizagem com o mínimo de ensino”, (PAPERT, 1994, p.134). Nesse processo, o aluno deixa de ser o agente passivo do processo educativo para ser o real agente promotor de sua própria aprendizagem.

As informações da análise de conteúdo do discurso dos alunos além de revelar a interação presentes entre eles e a professora, revelaram-se questionadores e participativos.

Questionados sobre a escola disseram ser boa e muito importante.

Quando perguntados sobre a organização do trabalho a partir de projetos didáticos todos disseram gostar dessa forma de trabalho, por diferentes motivos: porque faz atividades em

¹² “Os aspectos sócio-emocionais se referem aos vínculos afetivos entre professor e alunos, como também às normas e exigências objetivas que regem a conduta dos alunos na aula (disciplina). [...] Ainda que o professor necessite atender um aluno em especial ou que os alunos trabalhem individualmente, a interação deve estar voltada para a atividade de todo os alunos em torno dos objetivos e do conteúdo da aula” (LIBÂNEO, op. cit., p. 251). ¹³ A expressão “Zona de Desenvolvimento Proximal” aparece, às vezes, nas traduções para a língua portuguesa, como “Zona de Desenvolvimento Potencial”.

grupos, porque consegue aprender mais, porque sai da escola e vai fazer atividade em outros lugares; em fim, para os alunos, um dos indicadores da mudança na maneira de ensinar é que a professora não utiliza somente os livros.

Questionados sobre o momento da aula que mais gostavam houve diferentes respostas relataram com satisfação o gosto pelas atividades feitas em outros espaços na comunidade, devido ao envolvimento de todos através dos grupos de trabalhos, relataram gostarem das atividades feitas fora da sala de aula.

Nota-se que as aprendizagens ocorrem nas interações sociais mediadas pelo outro. Ora com outras crianças, ora com adultos. Entretanto, não se reduz ao simples contato entre eles, mas em situações problematizadoras. É importante salientar que como sujeitos, os alunos sentem-se protagonistas ativos na construção de seu próprio conhecimento, a partir da interatividade todos com a mediação da professora buscam alternativas para uma aprendizagem efetiva e inovadora.

Nesse sentido, Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2002, p. 125), adverte que, perceber o aluno como “foco da aprendizagem significa considerar que o professor tem um papel importante nesse processo, mas, sobretudo é preciso pensar sobre quem é esse aluno”.

4.5 Discursos da gestão: diretora, coordenadora e secretária de educação.

A escola, instituição que contribui na transformação social e que consegue, “[...] na forma e no conteúdo, levar as camadas trabalhadoras a se apropriarem de um saber historicamente acumulado e desenvolver a consciência crítica” (PARO 2003, p.10). A análise de conteúdo do discurso da gestão da Escola do Campo *locus* da pesquisa emerge das categorias: aprendizagem por meio de projetos, prática contextualizada, interação com os espaços sociais do campo/relação com a comunidade.

A aprendizagem por meio de projetos

Quando questionadas sobre a organização pedagógica a partir de projetos relataram ser uma prática muito positiva, pois de forma interativa possibilita a interdisciplinaridade:

“Algumas vezes visito a escola e percebo como as crianças interagem uma com a outra”. (FALA DA SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO)

“Eu vejo o trabalho com projeto como uma riqueza pedagógica. Quando bem direcionado, como é o caso da professora da turma, as crianças se envolvem, participam mesmo, e conseguem aprender melhor”. (FALA DA DIRETORA).

“Um professor comprometido não ver dificuldade em trabalhar assim”. O projeto exige muito da dinâmica da professora o que requer muito trabalho, mas de certa forma, torna o trabalho mais organizado, porque sempre os temas dialogam com as áreas do conhecimento”. (FALA DA COORDENADORA).

O projeto didático é uma forma de organização pedagógica com objetivos claros, dimensionamento do tempo, divisão de tarefas e quando bem articulado, os alunos conseguem de forma interativa usar as atividades linguísticas básicas: fala/audição/escrita/leitura.

Prática contextualizada:

“Esse é o grande diferencial nessa escola. A professora sempre trabalha de forma contextualizada. Ate os recursos na maioria são relacionados a vivências dos alunos”. (FALA DA COORDENADORA)

“Ainda temos professores que sentem dificuldade em trabalhar de forma contextualizada”. (FALA DA DIRETORA)

A prática contextualizada é uma dinâmica positiva, pois parte daquilo que interessa ao aluno, e esse movimento constante entre a prática social e a reflexão entre comunidade e escola, é uma forma de elevar os conhecimentos já possuídos, uma vez que, a interação da criança com objetos de estudo, sejam esses elementos culturais, humanos ou eventos da natureza, tende a promover melhor compreensão dos conhecimentos.

Interação com os espaços sociais do campo:

“A casa de farinha, as hortas comunitárias, a associação da comunidade são os espaços em que a professora dinamiza suas aulas. Eu vejo a contextualização sempre presente na prática da professora”. (FALA DA COORDENADORA)

“Sem dúvida alguma, é importante que o professor leve as crianças para esses espaços da comunidade rural, a aula fica mais criativa. Eu percebo que as crianças gostam de sair da sala de aula”. (FALA DA DIRETORA)

A prática pedagógica vivenciada pela turma *locus* da pesquisa viabiliza a aprendizagem em diferentes espaços sociais presentes na comunidade. Uma forma de promover o conhecimento a partir dos equipamentos culturais da comunidade é uma maneira de aproximar a realidade escolar e extraescolar com olhar investigativo.

Relação com a comunidade:

“A escola torna-se a presença do poder público na comunidade. É o espaço dos encontros, como na associação, entre outros espaços. Todas as decisões são pensadas e discutidas por todos”. (FALA DA COORDENADORA)

“A comunidade e a escola sempre andam juntas, mesmo porque, os pais estão sempre presentes.” (FALA DA DIRETORA).

“Essa escola do campo é a que mais presenciamos a participação dos pais em todos os momentos. A professora, por exemplo, toda comunidade gosta do trabalho dela”.
(FALA DA SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO)

Sem dúvida, quanto mais respeitada e valorizada pela comunidade, a escola terá mais possibilidades em receber apoio e ser reconhecida como espaço de possibilidades, cuja responsabilidade deve ser de todos. Essa boa relação dos diferentes segmentos da comunidade constitui-se, como propulsora de aprendizagem.

4.6 O Projeto político pedagógico

O Projeto Político Pedagógico é “instrumento que irá nortear as práticas educativas”, Reis (2011), constituídas nas relações sociais camponesas. E esses instrumentos surgem através dos diálogos que se estabelecem entre eles. Para tanto, a escola precisa dialogar com a comunidade local para que comunguem dos anseios e necessidades, promovendo a forma de vivenciar o fazer político do projeto da Escola do Campo a partir das buscas pelos direitos que lhes são negados. Fazê-los sentir-se “sujeitos coletivos, de direitos e donos de suas próprias histórias...” Reis (2011).

Na verdade, a Escola do Campo *locus* da pesquisa, tem um Projeto Político Pedagógico, como as demais Escolas do Campo do município, entretanto, não propõe um fazer pedagógico que valorize os modos de vida no campo, o mesmo se constitui como arremedo da escola urbana, uma vez que, não se configura como projeto norteador de uma escola de comunidade rural, com turmas multisseriadas. Acaba não reconhecendo a realidade, não identifica os problemas locais, não propõe um currículo em cima dos desafios.

Diante do exposto acima, compreende-se que as práticas pedagógicas desenvolvidas nessa turma *locus* configuram-se numa ruptura de alienação dos documentos orientadores das Unidades de Ensino desse município, uma vez que, a professora não se prende ao livro didático escolhido pela rede de ensino, nem se prende aos conteúdos programáticos estabelecidos, usa de sua autonomia e reorganiza os conteúdos a serem trabalhados, de forma contextualizada, relacionando-os as práticas cotidianas. Proposta esta não contemplada no Projeto Político Pedagógico da escola. Ou seja, a prática pedagógica desenvolvida na turma multisseriada, de maneira insurgente se promove a inovação no fazer docente, dando sentido aos conhecimentos escolares e aos conhecimentos da comunidade.

4.7 - Materiais didáticos utilizados.

Quando se fala em material didático, nos reportamos rapidamente ao livro didático. No entanto, a realização das atividades desenvolvidas no âmbito da escola pesquisada, além de ter possibilitado a participação de diferentes segmentos da comunidade, em reuniões de pais, reuniões de discussão sobre a proposta curricular, reuniões com a associação rural, semana da saúde na escola, entre outros, constituiu-se, via de regra, como propulsora de aprendizagem dos alunos.

A valorização dos elementos, da cultura e memórias do povo do campo tornou-se um dos recursos didáticos mais explorados na dinâmica da turma. Além da interação de forma mais específica, a organização do trabalho pedagógico em atividades em grupo, duplas e algumas vezes em trios, momentos relevantes de trocas na construção dos saberes. Quando realizavam situações problemas envolvendo as quatro operações utilizavam de forma lúdica, grãos de feijão, de milho, o licuri, e outros elementos do campo como material concreto. Na área de ciências, a turma trabalhou

sobre as plantas da região e sua utilidade medicinal. Esse trabalho culminou na produção oral e escrita de diversas receitas de chá medicinal utilizado pela cultura popular. O estudo sobre a água foi realizado com a visita aos tanques e cisternas da comunidade.

Percebe-se que atrelado ao processo de aprendizagem, há a valorização dos aspectos socioculturais da comunidade. Um dos aspectos observados nos recursos utilizados pela turma foram os jogos, e as brincadeiras folclóricas, como: a roda de samba e a quadrilha junina tão presente na cultura local, textos oriundos de tradição oral, tais como: parlendas, cantigas e trava-línguas, cordel, rezas, gêneros que perpassam entre as gerações, além das obras literárias que possibilitaram a articulação com suas vivências, sentimentos e sonhos.

Assim, em observação aos diferentes momentos da prática pedagógica, salientamos que além do livro didático, diferentes recursos e materiais didáticos estavam presentes, como: jogos de alfabetização adquiridos pela secretaria, outros produzidos pela professora, abecedário, fichas de palavras, figuras, obras literárias, dicionários, gêneros textuais diversos, revistas, jornais, ábaco, material dourado, jogos matemáticos, sucatas (palitos de picolé/ churrasco, tampas de garrafas, gudes, sementes), caixa transformadora, cartelas de bingos, entre outros.

Tais recursos foram fundamentais no favorecimento da garantia duma ação lúdica e significativa, de forma a promover o desenvolvimento integral dos alunos, e na perspectiva da inovação, a riqueza de recursos rompeu com o paradigma da escola fabril, onde o livro deixou de ser o demandante, o centro do processo educativo para tornar-se uma ferramenta de apoio.

CAPÍTULO V: CONSOLIDAÇÃO E INTERPRETAÇÃO

O professor autoritário, o professor licencioso, o professor competente, sério, o professor incompetente, irresponsável, o professor amoroso da vida e das gentes, professor mal-amado, sempre com raiva do mundo e das pessoas, frio, burocrático, racionalista, nenhum deles passa pelos alunos sem deixar sua marca.

Paulo Freire

Considerando que o objeto de estudo foi à prática pedagógica numa turma multisseriada e esse fazer incluiu professora e alunos, assim sendo, pode-se discorrer, a partir das aulas observadas, a prática pedagógica dos sujeitos desta investigação; bem como as transformações dessa prática, no processo de ensino e de aprendizagem, o que implica necessariamente em mudanças qualitativas, ou melhor, substituir as práticas pedagógicas tradicionais (FINO, 2007), a partir dos dados apresentados no capítulo anterior, à percepção dos elementos inovadores na prática pedagógica da escola *locus* da pesquisa. Nesse sentido, consideraram-se alguns aspectos relevantes, os quais merecem ser aqui destacados:

5.1 Os elementos inovadores da prática pedagógica observada.

Mudança paradigmática na organização do espaço pedagógico - as carteiras estavam sempre organizadas em semicírculo, em alguns momentos se organizavam em grupos, trios, duplas, de acordo a dinâmica do trabalho proposto. Essa prática de mudança na organização do espaço possibilitou o debate, o diálogo, a roda de conversa e a interação entre eles, de forma a romper com a padronização das disposições das carteiras em fileiras. Pode-se também perceber que no ambiente

em que as práticas pedagógicas acontecem, a troca de experiências, as discussões, até mesmo o empréstimo de material didático aqueles que não têm, apresentavam-se como um espaço cooperativo, de modo a favorecer a ampliação das diferentes inteligências, como também promover a interação dos significados apreendidos ou criados pelos alunos, a partir da mediação da professora.

Por se tratar duma turma multisseriada no campo, foi percebida a inovação pedagógica a partir da inserção do aluno nas práticas de leitura e escrita, em seu cotidiano, nas diferentes situações políticas e sociais, sejam nas tradicionais festas populares, nas brincadeiras infantis, em visitas a casa de farinha, associação, as hortas comunitária, entre outros espaços, em substituição as práticas tradicionais mecânicas, em que o professor se apropria de três ferramentas básicas: o livro, o caderno do aluno e a lousa. Para Freire (2011, p.47), “[...] Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. Esse envolvimento e forma coletiva nas práticas pedagógicas observadas permitiram a interação não apenas entre os alunos, mas também com a comunidade em que a escola está inserida - dando possibilidade do diálogo com outros espaços educativos, em tempo, trouxe para seu interior a materialidade da vida desses sujeitos.

É importante ressaltar a gestão do tempo pedagógico da turma observada. As diversas possibilidades de práticas de aprendizagem: atividade coletiva, seminários, roda de conversa, socialização das produções escritas da turma. Essa prática favorece a aprendizagem, torna o ambiente da sala de aula mais enriquecedor, além de valorização dos saberes dos discentes como ponto de partida para ampliação dos novos conhecimentos.

Outro espaço inovador presente nas práticas pedagógicas observadas, a relação do conteúdo ao contexto das crianças do meio rural. O contato com a natureza, os animais, as lavouras, as idas aos espaços tecnológicos do campo, ou seja, com seu meio ambiente propiciaram uma infinidade de conhecimentos a partir de referenciais próprios, que na maioria das vezes tornam-se imperceptíveis ao professor que, segundo (Caldart, 2011 p.151) é preciso criar condições para: “[...] uma educação dos e não para os sujeitos do campo”.

Essa relação com o contexto além de desenvolver a consciência de mundo como participantes do processo de mudança tornou-se fonte de constituição de suas identidades. Esse fazer pedagógico rompe com o conhecimento como uma construção linear, como processo mecânico em que as informações são acumuladas e depositadas sobre os alunos. Conforme Fino (2011, p. 102): “A inovação pedagógica passa pela criação de novos contextos de aprendizagem [...]”.

Vale ressaltar que, as classes multisseriadas se caracterizam pela diversidade, devido a sua heterogeneidade. Assim, nos trabalhos observados percebe-se como ponto significativo, a interação na construção das relações na “diferença”, como a possibilidade cooperativa de aprendizagens significativas. A relação entre os alunos menores e maiores a partir do trabalho em grupo tornou-se

um estímulo à participação, ao desenvolvimento da argumentação, ao desenvolvimento do SEA – Sistema de escrita alfabética. Ao trocarem experiências entre os grupos, os alunos desenvolveram a organização do pensamento ao expressarem suas ideias, fala e ouve seus pares, em fim, contribuiu significativamente para a socialização entre eles.

5.1.1 A Avaliação da aprendizagem e os aspectos inovadores

A avaliação do ensino e da aprendizagem assume papel relevante no atual contexto das políticas governamentais, além de ser constante no cotidiano da vida humana – a avaliação como atividade de rotina. É também, segundo Libâneo (1994), uma didática necessária e permanente no cotidiano do processo ensino aprendizagem. Assim, avaliar envolve o acompanhamento sistemático e constante do processo de aprendizagem, sempre com a mediação do professor.

Segundo Luckesi (2000), a avaliação além de ser diagnóstica, passa a ser um instrumento que norteará novos rumos, contrapondo a avaliação que perdurou a mais de três décadas como prática hegemônica, medindo e classificando os alunos como aptos e não aptos, inculcando nesses, o estereótipo de alunos fracassados.

Em observação à prática pedagógica da turma multisseriada, a professora demonstrava reconhecer a heterogeneidade, a diversidade cultural, e os inúmeros percursos de vida dos sujeitos, uma vez que, estabelecia processos interativos no espaço escolar, de forma que contemplasse os diferentes ritmos de aprendizagem. Acompanhava através dum caderno de registro, os avanços e dificuldades dos alunos, não como forma de medir, ou pontuá-los com indicadores numéricos para fins de aprovação, mas como forma de redirecionar a prática a partir de estratégias significativas e desafiadoras.

A prática avaliativa observada é encarada como compreensão de como os alunos já sabem sobre determinados conhecimentos ou temas da realidade, sempre respeitando a heterogeneidade e os percursos individuais. E de maneira sábia, sempre conduzia os alunos de forma a despertar a confiança quanto as suas possibilidades e capacidades em aprender, possibilitando a ousarem na busca de novos conhecimentos. Uma quebra paradigmática da perspectiva conteudista em avaliar quanto já se sabe sobre, para uma perspectiva multicultural da diversidade dos saberes construído pelos sujeitos.

O entrosamento e a integração da turma a partir do trabalho em grupo, em trio, ou em dupla, também são estratégias que a professora lança mão para avaliar a turma. Além de dinamizar a prática, a apresentação do trabalho em grupo favoreceu o relacionamento, a oralidade, estimulou a

participação, desenvolveu a argumentação, além de facilitar a circulação e troca de informações. Enfim, desenvolveu a convivência em grupo. Nesse sentido, a prática avaliativa observada, além de reforçar a importância da troca de experiências, a cooperação, como também possibilitou o crescimento individual e coletivo do aluno, além de propor a ruptura paradigmática das “provas avaliativa” da escola tradicional.

5.1.2 O Currículo escolar e os aspectos inovadores

Considerando as especificidades das comunidades campesinas, nas dimensões espaço – temporais, defendemos a necessidade dum currículo do campo, que contemple a dimensão da garantia de direitos. Um currículo que além promover o acesso aos conhecimentos e habilidades que se constituem como direitos de aprendizagem a todos brasileiros, possam abordar nas escolas, temas relevantes para a comunidade onde elas estão inseridas.

A partir da concepção de cultura como prática social, a prática pedagógica observada propõe um currículo que incentiva a construção de narrativas e tradições locais, como forma de valorizar a identidade campesina, além de propor ações que enriquecem os conhecimentos ao viabilizar projetos com temas relevantes à comunidade onde a escola estar inserida, ou seja, possibilita a interação além de considerar o ritmo individualizado de cada aluno.

A organização e planejamento da professora a partir de projetos temáticos privilegiam diversidades de experiências a partir do envolvimento dos alunos com os espaços da comunidade em que a escola faz parte. Segundo o relato da professora, a escolha do tema é feita pelos próprios alunos. Eles listam alguns problemas da comunidade e a partir daí a escola organiza a ordem dos temas priorizando os mais emergentes. Durante o período em que foram realizadas as observações, a turma desenvolvia um projeto temático sobre o meio ambiente.

Esse movimento constante, entre a prática social e a reflexão entre escola e comunidade, tende a elevar maior dinamismo, provocando o processo de aprendizagem. A prática pedagógica desenvolvida a partir de projetos temáticos envolveu os alunos em resolução de problemas centrados na realidade local, ao mesmo tempo, as diferentes relações sociais. A partir do trabalho com projetos, os alunos observaram e registraram descobertas, socializaram o que aprenderam, em tempo, exercitaram a oralidade, o diálogo, o respeito às diferentes opiniões, o saber ouvir. O planejamento da organização do tempo escolar deve ser feito de forma articulada com a comunidade, como forma de favorecer aprendizagens significativas.

O trabalho de campo realizado nas fazendas, pesquisando sobre o licurizeiro, nos tanques e açudes quando trabalhou sobre a água, a ida à casa do mel, a casa de farinha, as estradas e propriedades quando trabalharam sobre o lixo, e outros espaços de aprendizagem alheios a sala de aula, contribuiu para estreitar a relação dos alunos com o ambiente, ampliou a relação de convivência

entre professor / aluno, e aluno/aluno, desenvolveram a cooperação e companheirismo, tornando-se uma boa estratégia de aprendizagem entre pares. Convém salientar que, o contato com os recursos naturais disponíveis, promoveu a análise crítica das interações e transformações ambientais provocadas pela ação humana, como também a possibilidade da construção de novos conhecimentos.

Nesse contexto, o gênero textual tornou-se um ponto significativo da prática pedagógica desenvolvida. A busca das informações a partir dos gêneros constituiu uma das características do trabalho por meio de projetos. Os textos informativos, os textos de produção oral, as parlendas, as receitas, entre outros gêneros, embora seja estratégia comum às salas de aula, a prática observada diverge das demais, pois, além da aula de campo, a prática de leitura e produção, a exploração a partir da compreensão que implica na construção de sentido, contribuiu para estabelecer conexões com os conhecimentos às situações do cotidiano campesino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como ponto central a prática pedagógica desenvolvida numa turma multisseriada da Escola do Campo João Evangelista Filho, localizada no Povoado da Mata do Estado, em Capim Grosso, Bahia, Brasil. O estudo permitiu contribuir com a identificação e compreensão de elementos essenciais às respostas aos objetivos propostos nesta pesquisa. Além das estratégias e práticas pedagógicas desenvolvidas na classe multisseriada da Escola Comunitária Mata do Estado, consideradas inovadoras justificando assim o seu bom desempenho no que se refere à aprendizagem dos alunos.

Ressalta-se que, para análise das dinâmicas que sucederam no envolvimento dos sujeitos da pesquisa, adotou-se uma metodologia de investigação qualitativa, um estudo de caso de base etnográfica por possibilitar à descrição minuciosa e análise dos fatos no campo educacional. A abordagem etnográfica assim como a observação participante tornou-se fundamental no delinear por contribuírem com a identificação e compreensão das estratégias e práticas pedagógicas desenvolvidas consideradas inovadoras.

Para tanto, para compreender os processos que constituíram a prática desenvolvida na escola *locus* desta pesquisa, foi imprescindível a observação nas dimensões como aborda ANDRÉ (1995), “a institucional, pedagógica e a sociopolítica/cultural”.

A observação institucional teve como foco o cotidiano escolar, o currículo, e as interações sociais no âmbito escolar; a dimensão pedagógica voltou o olhar sobre as formas de organização do trabalho pedagógico, as aprendizagens de leitura e escrita, as relações de sala de aula, entre outros. No que tange a dimensão sociopolítica/cultural, observou-se os contextos social e político presentes na comunidade em que a escola está inserida.

O estudo possibilitou a percepção de que as estratégias permitiram a interação não apenas entre os alunos, mas também com a comunidade em que a escola está inserida - dando possibilidade ao diálogo com outros espaços educativos, em tempo, trouxe para seu interior a materialidade da vida desses sujeitos.

Durante o processo das observações em campo percebeu-se a perspectiva da inovação pedagógica como ruptura paradigmática. Visto que, o trabalho desenvolvido pela professora se insere principalmente, na compreensão e valorização dos conhecimentos trazidos pelos alunos.

Apesar das dificuldades percorridas para a elucidação desse universo pesquisado, muitos caminhos foram percorridos, de forma que responderam aos objetivos propostos nesta pesquisa, em que é possível perceber avanços que representam, de fato, inovação pedagógica, sem, contudo esgotar a possibilidade de posteriores estudos.

Não podemos deixar de revelar a pertinência desse estudo, pois contribuiu no campo científico e social, quando no processo de identificação das estratégias e práticas pedagógicas realizadas nesta classe multisseriada, emergiram significados e conceitos novos sobre o cotidiano escolar principalmente no que se refere às práticas pedagógicas ali vivenciadas.

Vale ressaltar a contribuição do presente estudo como possibilidade de apoio, a política pública de Educação do município de Capim Grosso – Bahia, Brasil, a partir da proposta duma organização curricular diferenciado, voltado para a realidade da comunidade rural, com inserção de projetos com temas voltados para a realidade campezina, além da discussão que propõe desmistificar a classe multisseriada como alunos despojados de conhecimentos, uma vez que, o desempenho dos alunos do campo não é inferior aos alunos da sede; e por fim, a aproximação do Projeto Político Pedagógico (PPP), que se configure como resultado de projeto de vida dos trabalhadores da educação, que se relacione com as lutas sociais, e que rompa com a fragilidade do conhecimento superficial que circulam nas Escolas do Campo.

E, na busca duma educação significativa e inovadora podemos ver que, embora o formato de Educação que encontramos não possa ser considerado ideal de Educação do Campo, constatamos que há elementos que indiciam uma ruptura com o paradigma tradicional, e deste modo são indicadores de alterações consentâneas com a Inovação Pedagógica, na turma multisseriada na Escola do Campo do município do Nordeste brasileiro.

Portanto, os elementos que indiciam a ruptura com o paradigma tradicional, são: as estratégias e práticas pedagógicas de interação entre os alunos, e com a comunidade em que a escola estar inserida - dando possibilidade ao diálogo com outros espaços educativos; a contextualização a partir da materialidade da vida desses sujeitos; valorização dos conhecimentos trazidos pelos alunos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, F. J. & FONSECA JÚNIOR, F.M. **Projetos e ambientes inovadores**. Brasília: Secretaria de Educação a Distância – SEED/ Proinfo – Ministério da Educação, 2000.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. **Educação, Projetos, Tecnologia e Conhecimento**. São Paulo: PROEM, 2002.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos do Estado: nota sobre os aparelhos ideológicos do Estado**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Ofício de mestre: imagens e auto - imagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

_____, M. Gonzalez. **Por uma educação do campo**. Roseli Salette Caldart, Mônica Castagna Molina (organizadores) 4. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

_____, Miguel G. **Currículo, Território em Disputa**. 2ª ed. Petrópolis. RJ: Vozes, 2011.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar/ Marli Eliza Dalmazo Afonso de André**. – Campinas, SP, Papirus, 1995. -(série Prática Pedagógica)

_____. **Etnografia da prática escolar**. 10. ed. Campinas, SP: Papirus, 2003

_____. **A pesquisa no cotidiano escolar**. In: FAZENDA, I. (Org.). Metodologia da pesquisa educacional. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

AUSUBEL, D.P. **Psicologia educativa: un punto de vista cognoscitivo**. México: Editorial Trillas, 1976.

AQUINO, Mário U. Vygotsky e a educação. In: PAREDES, Eugênia Coelho. (Org.). **Psicologia da aprendizagem**. Cuiabá: EdUFMT, fasc. III, 2003.

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

BASSO, Maria Aparecida José. **A organização escolar e a construção do trabalho pedagógico de professores e especialistas: é possível destituir o instituído?** Florianópolis:UFSC, 1992.

BELTRÃO, Iereçê Rego. **A didática e a formação de professores de história: em busca da explicitação das relações poder-saber na organização do trabalho pedagógico**. Florianópolis: UFSC, 1992.

BENDER, Willian N. **A aprendizagem baseada em projetos: educação diferenciada para o século XXI**. Penso Editora, 2015.

BOURDIEU, Pierre. **A miséria do mundo**. Tradução de Mateus S. Soares. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____, Pierre. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

BOK, A. M. B.; FURTADO, O.; TEIXEIRA, Maria de L. Trassi. **Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia**. 13. ed. São Paulo: Saraiva, 2006.

BRAGA, A. E. Santana. **Gestão escolar: do ideal democrático à prática pedagógica do cotidiano**. 2. Ed. Brasília: Universa, 2002.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394 de dezembro de 1996. _____ . **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 4.024 de dezembro de 1961.

BRASIL, Parecer Nº 36/2001 – **Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo**. Brasília: MEC, CNE/CEB – dez. 2001. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/EducCampo01.pdf>. Acesso em 20 de abr. de 2014.

_____. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. 1934

_____. **Ministério da Educação**. Conselho Nacional de Educação, Resolução CEB nº 2 de Abril de 1998.

BRAGA, A. E. Santana. **Gestão escolar: do ideal democrático à prática pedagógica do cotidiano**. 2. ed. Brasília: Universa, 2002.

BRANDÃO, Carlos da Fonseca. (Org.). **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1999.

BRAZAO, P. (2007). **O diário de um diário etnográfico eletrônico**. In J. Sousa, & Fino, C. (orgs). A escola sob suspeita. (pp. 289 – 307). Porto: Asa Editores.

CALDART, Roseli S. Primeira conferência nacional “Por Uma Educação do Campo” (texto preparatório. In.: ARROYO, Miguel Gonzales; CALDART, Roseli Salete;

MOLINA, Mônica Castagna (Org). **Por uma educação do campo**. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 19-63.

_____. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. Petrópolis. Editora Vozes, 2000.

_____. **A escola do campo em movimento in _____ Contexto e Educação**. Ijuí: INIjuí, 2003. Vol. 15, p.43 – 75.

_____. **O lugar da escola na Pedagogia do MST**. Fundação CECIERJ (biblioteca). Rio de Janeiro, 2005. Disponível em: < >. Acesso em: 20 de janeiro de 2015.

CARDOSO, Maria Angélica; JACOMELI, Mara Regina Martins. **Considerações Sobre as Escolas Multisseriadas: estado da arte**. Vol. 5 nº 9 jan 2010.

CARVALHO, S. M. G. **Educação na Reforma Agrária: Uma política pública**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação Em Educação na Universidade Federal do Ceará/Fortaleza, 2006.

CARVALHO, Anna M. Pessoa de; GIL-PÉREZ, Daniel. **Formação de professores de ciências: tendências e inovações**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

CORRÊA, Sérgio Roberto. **“Currículos” e saberes: Caminhos para uma educação do campo multicultural na Amazônia.** In: HAGE, Salomão Mufarrej (Org.). Educação do Campo na Amazônia: Retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará. Belém: Editora Gutemberg Ltda, 2005, pp. 163-195.

DELIZOICOV, Demétrio; ANGOTTI, J. André; PERNAMBUCO, M. Maria. Ensino de ciências: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.

DEMARTINI, Zeila de Brito F. **Cidadãos analfabetos:** propostas e realidades do ensino rural em São Paulo na 1ª república. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, n.71, p. 5-19, nov. 1989

FINO, C. N. **Inovação Pedagógica, Etnografia, Distanciamento.** In Fino, C. N. Etnografia da Educação. Funchal: Universidade da Madeira- CIE-Uma, 2011, p 99-118.

_____. **Novas tecnologias, cognição e cultura:** um estudo no primeiro ciclo do ensino básico. 2000. 449f. Tese (Doutoramento em Educação). Lisboa: Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, 2000. Disponível em: <http://www.uma.pt/carlosfino/publicacoes/Tese_Carlos_Nogueira_Fino.pdf>.

_____. **Demolir os muros de fábrica de ensinar.** Humanac, v.1. n° 4, p.45-54, Agosto, 2011.
 _____. **“Inovação Pedagógica: significado e campo (de investigação)”.** Funchal: UMA, 2008. (Colóquio) Disponível em: <http://www3.uma.pt/>

_____. **"A etnografia enquanto método: um modo de entender as culturas (escolares) locais"**. Funchal: UMA, 2008. (Colóquio) Disponível em: <<http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/22.pdf>>.

_____. **O Futuro da Escola do Passado. A Escola Sob Suspeita.** Porto Portugal, p. 112, 2007.

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

_____. **Inovação e invariante (cultural).** In: Actas do VII Colóquio sobre Questões Curriculares. Braga: Universidade do Minho, 2006. Disponível em: <<http://www.uma.pt/carlosfino/publicacoes/a3.pdf>>.

_____. **Um novo paradigma (para a escola): precisa-se.** Jornal do Grupo de Estudos Clássicos da Universidade da Madeira, Funchal Portugal, 1, 2, 2001.

FORQUIN, Jean Claude. **Escola e cultura, as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar.** Porto Alegre: Artes Médicas; 1993.

FONSECA, Maria Teresa Lousa de. **Escolarização das populações rurais na nova LDB.** Educação & Revista. Belo Horizonte. N.9, p. 18-21, jul. 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 41ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005

_____, Paulo. **Professora SIM tia NAO. Cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d'água, 1993.

_____. **Conscientização: teoria e prática da liberdade** – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Moraes, 1980, p. 34.

GADOTTE, Moacir – **Histórias das idéias pedagógicas**. 8 ed. São Paulo/ SP: in "A educação libertadora". Ed. Ática 2002, p 261.

_____. **Convite à leitura de Paulo Freire**. São Paulo: Scipione, 1999.

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GIROUX, H. **Teoria crítica e resistência em educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986.

_____. **Os professores como intelectuais**. Porto Alegre, RS: Artimed, 1997.

GILLERAN, Anne. **Práticas inovadoras em escolas européias**. In: SANCHO, Juana Maria; HERNÁNDEZ, Fernando. **Tecnologias para transformar a educação**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

HAGE, Salomão Muferej. **Classes multiseriadas: desafios da educação rural no estado do Pará/Região Amazônica**. In _____. (Org). **Educação do Campo na Amazônia: Retrato de realidade das escolas multisseriadas no Pará**. Belém: Gráfica e Editora Gutemberg, 2005.

HESSEN, Johannes. **Teoria do conhecimento**. Trad. João Vergílio Gallerani Cuter. Rev. Técnica: Sérgio S. da Cunha. São Paulo. 2000.

KUHN, T. S.. **Estrutura das Revoluções Científicas**. 7ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2003.

KRUGER, V. **Formação continuada de professores de ciências: o trabalho docente como referência**. Educação. Porto Alegre, a 26, n. 51, p. 69-85, 2003.

LAPASSADE, Georges. **La méthode ethnographique** (observation participante et ethnographie de l'école), 1992. Disponível em: <<http://www.ai.univ-paris8.fr/corpus/lapassade>>. Acesso em: 16 dez. 2014.

_____. **As Microsocologias** / Georges Lapassade. Tradução de Lucie D'ídio – Brasília: Liber, Livro Editora, 2005.

LIBÂNIO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos, Para quê?**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

- LIMA, Elmo de Souza. **A formação continuada de professores no Semiárido: valorizando experiências, reconstruindo valores e tecendo sonhos.** Dissertação. (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2008.
- LEAL, Ferraz; GUERRA, Severina Érika; LIMA, Juliana. **Atividades em grupo: que benefícios podem trazer ao processo de aprendizagem?** In O fazer cotidiano na sala de aula: a organização do trabalho pedagógico no ensino da língua materna. FERREIRA, Andréa Tereza Brito; ROSA, Ester Calland de Sousa (Orgs). Belo Horizonte: Autentica Editora, 2012.
- LÜDKE, Menga, ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.
- LUCKESI, C. Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar.** 10. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa Crítica, Etnopesquisa-Formação.** Líber Livro Editora, 2ª edição, Brasília DF, 2010.
- MACHADO, N. J. **Educação: Projetos e valores.** São Paulo: Escrituras Editora, 2000.
- _____. **Epistemologia e didática: as concepções de conhecimento e inteligência e a prática docente.** São Paulo: Cortez, 1995.
- MARTINS, Josemar e LIMA, R. A. **Educação com Pé no Chão do Sertão: proposta político-pedagógica para as escolas municipais de Curaçá.** Curaçá – BA, 2001.
- MARTINS, Jorge Santos. **O trabalho com projetos de pesquisa: do ensino fundamental ao ensino médio.** Campinas: Papirus. 14. 2001.
- MENDONÇA, M. **Formação do professor e letramento escolar: projetos temáticos e gêneros textuais**”. Anais do XIV COLE, no prelo, 2003.
- MENDES, Ângela Maria et al. **Psicologia: teorias da aprendizagem.** 2. ed. Florianópolis (SC): UDESC, 2002. (Caderno Pedagógico 2).
- MENDONÇA, Deolinda e SOUSA, Jesus Maria. **Um estudo etnográfico numa organização educativa: a influencia da liderança no contexto escolar.** Etnografia da Educação. Funchal: Universidade da Madeira- CIE-Uma, 2011, p 253 - 277.
- MENDONÇA, Márcia; LEAL, Telma Leal. Progressão escolar e gêneros textuais. In: Xavier. Antônio Carlos dos Santos; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia; LEAL, Telma Feraz (orgs). **Alfabetização e Letramento: conceitos e relações.** Belo Horizonte: Autentica, 2005.
- MERCER, Neil. As perspectivas socioculturais e o estudo do discurso em sala de aula. In: COLL, César; EDWARDS, Derek. (Org.). **Ensino, aprendizagem e discurso em sala de aula: aproximação ao estudo do discurso educacional.** Porto Alegre: Artmed, 1998.
- Ministério da Educação/ Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica.

Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Resolução nº 1 de 03 de abril de 2002.

MORETTO, Vasco Pedro. **Construtivismo: a produção do conhecimento em aula.** 3. ed. Rio de Janeiro: PD&A, 2003.

MOLINA, Mônica Castagna. **Por Uma Educação do Campo.** 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência/Edgar Morin;** Tradução de Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. Ed. revista modificada pelo autor -2ª edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.1998.

_____. **A cabeça bem-feita: repensar a forma, reformar o pensamento.** 13ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer projetos, relatórios, monografias, dissertações e teses.** 2. ed. Rio de Janeiro: Impetus, 2003.

PAPERT, Seymour. **A Máquina das Crianças: Repensando a Escola na Era da informática.** Tradução. Sandra Costa. Editora. Porto Alegre Artes Médicas, 1994.

_____. **A família em rede.** Lisboa: Relógio d' água Editores, 1997.

PARO, Vítor Henrique. **Gestão democrática da escola pública.** 3 ed. São Paulo: Ática, 2003.

_____. **Reprovação escolar: renúncia à educação.** São Paulo: Xama, 2ª ed. 2003.

PIAGET, Jean. **Para onde vai a educação?** Rio de Janeiro: José Olímpio. Editora, 2009.

PONTE, Karine Furini da. **(Re)Pensando o Conceito de Rural.** Revista NERA. Pres. Prudente Ano 7, n. 4 p. 20-28 jan./jul. 2004. Disponível em <http://www4.fct.unesp.br/nera/revistas/04/02_Karina.pdf>.

REIS, Edmerson dos Santos. **O projeto político-pedagógico nas escolas do campo: um instrumento essencial.** In: LIMA, Elmo de Souza; SILVA, Ariosto da Silva. (Orgs.). **Diálogos sobre educação do campo.** Teresina: PI: EDUFPI, 2011. 173-188.

_____. **Educação do Campo e desenvolvimento rural sustentável: avaliação de uma prática educativa.** Bahia: Juazeiro: gráfica e editora Franciscana, 2004.

SANTOS, Fábio Josué Souza de MOURA, Terciana Vidal; **A pedagogia das classes multisseriadas: uma perspectiva contra-hegemônica às políticas de regulação do trabalho docente,** 2010.

SANTOS, FILHO, José Camilo dos. *Pesquisa quantitativa versus pesquisa qualitativa: o desafio paradigmático.* In: SANTOS FILHO, José Camilo dos,

GAMBOA, Silvio Sánchez (Org.). *A pesquisa educacional: quantidade – qualidade*. 3ª ed. São Paulo. Cortez, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos**. Revista Brasileira de Educação v. 12 n. 34 jan./abr. 2007

SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas**. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das letras, 2004.

SOUSA, Jesus Maria. **Educação: textos de intervenção**. Funchal: Editora O Liberal, 2004.

SOUSA, J. & FINO, C. (2001). **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.

_____, J. & FINO, C. **“Inovação e incorporação de novos saberes: o desenho curricular de um mestrado em Inovação Pedagógica”**, in Actas do VIII Congresso da SPCE, “Cenários da educação/ formação: Novos espaços, culturas e saberes”, 2007.

SOUSA, J. M. **Currículos alternativos: um olhar etnográfico**. In A. ESTRELA, & J. FERREIRA (Orgs.). *Diversidade e Diferenciação em Pedagogia*. (pp. 116-122). Lisboa: AFIRSE Portuguesa. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade de Lisboa. 2000

_____. SOUSA, J. M. **O direito à educação: entre o discurso e a prática**. In L. RODRIGUES & P. BRAZÃO (Orgs.). *Políticas Educativas: Discursos e Práticas* (pp. 103-118), 2009.

SOUSA, Jesus Maria Angélica Fernandes. **O professor como Pessoa – a dimensão pessoal na formação de professores**. Porto/PT: Asa, 2000.

SPRADLEY, James P. **Participant Observation**. Orlando- Florida. Harcourt Brace Jovanovich College Publishers, 1980.

SZUMANSKI, Heloísa (org). **A Entrevista na Pesquisa em Educação: a prática reflexiva**. Brasília: Plano, 2002.

TAVARES, Clara Ferrão. **Novas competências para ensinar, mais caminhos a percorrer um percurso**. In: ROLDÃO, Maria do Céu; RAMIRO, Marques. (Org.). **Inovação, currículo e formação**. Porto: Porto Editora, 2000.

TOFFLER, Alvin. **A terceira onda**/Alvin Toffler. Tradução de João Távora. 23ª Ed. Rio de Janeiro. Editora Record, 1998.

_____. **O Choque do futuro**/Alvin Toffler. Petrópolis/RJ: Record, 1970.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. **A avaliação da aprendizagem: práticas de mudança por uma práxis transformadora.** 8. ed. São Paulo: Libertad, 2006, v. 6.

VEIGA, I. P. A. (Org.) **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível.** 23. Ed. Campinas: Papirus, 2001.

VIGOTSKI, Levi Semenovieh. **Formação Social da Mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores,** (Org) MICHALL. Tradução Jose Cipolla Neto, Luiz Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche, 6ª Ed. São Paulo, Martins Fontes, 1998.

_____. **Pensamento e Linguagem.** Trad. Jefferson Luiz Camargo. Ver. José Cipolla Neto. 2ªEd. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone; EDUSP, 1988.

_____. **Psicologia Pedagógica.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

_____. **Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar.** In_: Psicologia e Pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. São Paulo: Centauro, 2005.

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

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar.** Trad. Ernani F.da F. Rosa – Porto Alegre: ArtMed, 1998.