



UNIVERSIDADE da MADEIRA

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

Jailma Maria Pimentel Barbosa

**O Programa Escola Ativa e Inovação Pedagógica:
Um Estudo de Caso Etnográfico**

Dissertação de Mestrado

FUNCHAL – 2015

Jailma Maria Pimentel Barbosa

**O Programa Escola Ativa e Inovação Pedagógica:
Um Estudo de Caso Etnográfico**

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

Orientadores: Professor Doutor António Veloso Bento

Professora Doutora Rejane Dias da Silva

FUNCHAL – 2015

Ao **DEUS** da minha vida: “Todo meu louvor e gratidão”.

AGRADECIMENTOS

Ao **DEUS** da minha vida que com sua imensa graça sustentou-me em todos os momentos, dando-me coragem para questionar as realidades e superar as dificuldades.

Aos meus amados pais, que além do incentivo, contribuíram muito para minha formação em todas as esferas. Ao meu esposo Gessé, pelo apoio em todos os momentos da busca incessante pelo término do trabalho. Às minhas queridas filhas Jaine e Clara, pelos momentos de compreensão em minhas ausências.

A Dh2 assessoria educacional, pelo assessoramento em todos os momentos desde os seminários até o depósito desta dissertação.

Uma palavra de gratidão, a professora da turma observada que de forma graciosa permitiu-me adentrar o seu espaço de trabalho e partilhar momentos únicos de meu trabalho de investigação.

Devo ainda agradecer aos estudantes daquela turma multisseriada, a qual possibilitou constatar que é possível viver em diversidade e aprender sempre mais com as diferenças.

Um destaque, a Universidade da Madeira, que nos acolheu e permitiu aos estudantes brasileiros ampliarem as perspectivas de estudos, possibilitando nosso crescimento intelectual.

Aos meus orientadores António Bento e Rejane Dias, pela disponibilidade, atenção e orientação profícuas e em tempo oportuno, os quais me conduziram a finalizar o meu trabalho.

Em especial, à minha inesquecível e amada irmã Poliana Pimentel (*in memoriam*), falecida em pleno desenvolvimento deste trabalho, a ela dedico esta conquista com muito amor e saudade.

RESUMO

Esta pesquisa apresenta os resultados do estudo sobre a prática pedagógica em uma classe multisseriada do programa escola ativa. A mesma tem como objetivo identificar a existência de práticas pedagógicas inovadoras na sala de aula do referido programa. Trata-se de um estudo de caso etnográfico, de abordagem qualitativa, o qual nos possibilitou a análise da realidade concreta, por meio da análise da documentação, observação do cotidiano da sala de aula e entrevistas. As relações que ocorreram no âmbito da escola, a análise dos fatos ocorridos e do discurso dos sujeitos se constituiu de grande importância para esta pesquisa. O campo de observação da pesquisa e coleta dos dados aconteceu na Escola Municipal Ernesto Geisel na Agrovila da Barragem no município de Lagoa do Carro, em Pernambuco. Participaram deste estudo, uma classe multisseriada do programa escola ativa composta por dezessete estudantes e uma professora. As aulas aconteciam à tarde. Os alunos cursavam o 4º e 5º ano do ensino fundamental da educação básica. Utilizaram-se, como procedimentos para coleta dos dados para o registro da prática pedagógica, relatórios e anotações em diários. Por se constituir uma pesquisa de natureza qualitativa, no decorrer do trabalho de campo, foi possível e necessária à flexibilização, alterações e ajustes (no decorrer do processo), haja vista a necessidade de alcançar os objetivos pretendidos. O estudo sinalizou para a necessidade de novas reflexões sobre a inovação nas práticas pedagógicas do programa escola ativa e educação do campo, pois se concluiu que, diferentemente daquilo que é descrito nos documentos oficiais, ela não está ocorrendo na prática, sendo necessária a ruptura com o sistema arcaico e tradicional de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: Prática Pedagógica. Escola Ativa. Classe Multisseriada.

ABSTRACT

This research presents the results of the study on teaching practice in a multisseriate program class of an acting school. It aims to identify the existence of innovative teaching practices in the classroom of this program. This is an ethnographic case study, qualitative approach, which enabled us to analyze the reality, through analysis of documentation, observation of everyday classroom and interviews. The relationships that have occurred within the school, the analysis of events that occurred and the speech of (subjects) consisted of great importance for this research. The field of survey research and data collection took place at the Municipal School Ernesto Geisel, in Agrovila da Barragem, in the municipality of Lagoa do Carro, Pernambuco. A multisseriate acting school program class comprises seventeen students and a teacher participated in this study. Classes were held in the afternoon. Students were enrolled in 4th and 5th class of elementary school of basic education. We used as data collection procedures for the registration of pedagogic practice, reports and notes on journals. For constitute a qualitative nature, in the course of fieldwork, it was possible and necessary the flexibility, changes and adjustments in the process, given the need to achieve the intended goals. The study signaled the need for new thinking about innovation in teaching practices and the active field education and school program because it concluded that unlike that it is described in official documents it is not happening in practice, the break with the archaic system is needed traditional teaching and learning.

Keywords: Teaching Practice. Active School. Class Multisseriate.

RÉSUMÉ

Cette recherche vise présenter les résultats de l'étude réalisée sur les pratiques pédagogiques dans une salle de classe multigrade du programme École Active. La recherche mire identifier l'existence de pratiques d'enseignement innovantes dans la salle de classe de ce programme. C'est une étude de cas ethnographique, d'approche qualitative, ce qui nous a permis d'analyser la réalité, à travers l'analyse de la documentation, l'observation de la routine de la classe et des entretiens. Les relations qui ont été mises en place à l'école, l'analyse des événements et les discours des sujets ont été de grande importance pour cette recherche. La recherche a été mise en place avec des enquêtes et de la collecte de données à l'École Municipale Ernesto Geisel à l'Agroville du Barrage dans la ville Lagoa do Carro, à Pernambuoc, Brésil. Une salle de classe multigrade du programme École Active, comprenant 17 élèves et une professeure, a participé de cette étude. Les cours avaient lieu l'après-midi. Les étudiants étaient inscrits dans les 4ème et 5ème année de l'enseignement de base de l'école primaire. Ils ont été utilisés des procédures de collecte de données pour l'enregistrement des pratiques pédagogiques, des rapports et des cahiers de notes. En étant une recherche de nature qualitative, dans le cadre du travail de terrain, a été possible et nécessaire gérer la flexibilité, les changements et les ajustements au cours du processus, compte tenu de la nécessité d'atteindre les objectifs visés. L'étude a signalé la nécessité de nouvelles réflexions sur l'innovation dans les pratiques pédagogiques du programme École Active et Education de la campagne , en ayant conclu que, contrairement à ce qui est décrit dans les documents officiels, l'innovation ne se passe pas dans la pratique et, par conséquent, il est indispensable faire parvenir la rupture avec le système archaïque et traditionnel d'enseignement et d'apprentissage.

Mots-clés: Pratique pédagogiques, école Active, classe multigrade.

RESUMEN

Esta investigación presenta los resultados del estudio sobre la práctica docente en una clase del programa escuela activa. A lo que tuvo como objetivo identificar la existencia de prácticas pedagógicas innovadoras en las clases de este programa. Se trata de un estudio de caso etnográfico, enfoque cualitativo, que nos permitió analizar la realidad, a través del análisis de la documentación, la observación de la sala de clase todos los días, sala de entrevistas. Las relaciones que se han producido dentro de la escuela, el análisis de los hechos ocurridos y el discurso de los sujetos consistía de gran importancia para esta investigación. El campo de la investigación de encuestas y recogida de datos se llevó a cabo en la Escuela Municipal Ernesto Geisel en Agrovila de Barragem en el municipio de Lagoa do Carro, Pernambuco. Participaron en este estudio, una clase de programa de la escuela de actuación multisseriate comprende 17 estudiantes y una profesora. Las clases se llevan a cabo por la tarde. Los estudiantes fueron matriculados en cuarto y quinto año de la educación básica primaria. Utilizamos como los procedimientos de recolección de datos para el registro de prácticas, informes y notas en revistas pedagógicas. Para constituir un carácter cualitativo, en el transcurso del trabajo de campo, que era posible y necesario a la flexibilidad, cambios y ajustes en el proceso, teniendo en cuenta la necesidad de alcanzar los objetivos previstos. El estudio señaló la necesidad de una nueva forma de pensar acerca de la innovación en las prácticas de enseñanza y el programa de la escuela de educación de campo activo, pero qué llegamos a la conclusión de que la diferencia de lo que se describe en los documentos oficiales que no está sucediendo en la práctica, es necesaria la ruptura con el sistema arcaico la enseñanza tradicional y el aprendizaje.

Palabras clave: Enseñanza Práctica. Escuela Activa. Multisseriate Clase.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Escola Ativa	10
Gráfico 2: Evolução da Matrícula no Ensino Fundamental	32
Gráfico 3: Escolas atendidas com classes multisseriadas.....	32
Gráfico 4: Alunos atendidos com classes multisseriadas	33

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Guias de aprendizagem	14
---------------------------------------	----

LISTA DE SIGLAS

- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CEB – Conselho de Educação Básica
- CNE – Conselho Nacional de Educação
- CNPQ – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
- FACED – Faculdade de Educação da UFBA
- FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
- FUNDESCOLA – Fundo de Desenvolvimento da Escola
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IFRN – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
- LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC – Ministério da Educação
- PDE – Plano de Desenvolvimento da Escola
- PNE – Plano Nacional de Educação
- PROINFO – Programa Nacional de Tecnologia Educacional
- SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
- TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação
- UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura
- ZAP – Zona de Atendimento Prioritário
- ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS	vii
RESUMO	ix
ABSTRACT	xi
RÉSUMÉ	xiii
RESUMEN	xv
LISTA DE GRÁFICOS	xvii
LISTA DE FIGURAS	xix
LISTA DE SIGLAS	xxi
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I	7
1 O PROGRAMA ESCOLA ATIVA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	7
<i>1.1 Descrição do Processo de Desenvolvimento do Programa</i>	<i>7</i>
<i>1.2 A Prática Pedagógica desenvolvida no Programa Escola Ativa</i>	<i>17</i>
<i>1.3 Concepção de Aprendizagem adotada pelo Programa</i>	<i>20</i>
<i>1.3.1 Zona de desenvolvimento proximal (ZDP)</i>	<i>24</i>
<i>1.4 Panorama da Educação do Campo no Brasil</i>	<i>27</i>
<i>1.5 As Classes Multisseriadas como Premissas do Programa</i>	<i>31</i>
II CAPÍTULO	37
2 EDUCAÇÃO DO CAMPO E CLASSES MULTISSERIADAS: ESTADODA ARTE	37
<i>2.1 Considerações sobre a Educação do Campo à Luz do Pensamento da Teoria Crítica em Gramsci</i>	<i>46</i>
III CAPÍTULO	51
3 INOVAÇÃO PEDAGÓGICA	51
<i>3.1 Tecnologias na Educação do Campo</i>	<i>57</i>
<i>3.2 O Papel da Tecnologia na Escola</i>	<i>60</i>
<i>3.3 Inovação Pedagógica e Classes Multisseriadas do Programa Escola Ativa</i>	<i>63</i>
IV CAPÍTULO	71
4 PERCURSO METODOLÓGICO	71
<i>4.1 O Estudo de Caso</i>	<i>75</i>
<i>4.2 Instrumentos para Coleta de Dados</i>	<i>77</i>

<i>4.3 O Campo Empírico</i>	79
<i>4.4 Sujeitos da Pesquisa</i>	80
<i>4.5 O Percurso no Campo</i>	81
CAPÍTULO V	85
5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DA PESQUISA	85
CONSIDERAÇÕES FINAIS	97
REFERÊNCIAS	101
APÊNDICE	111
APÊNDICE 1: DIÁRIO DE CAMPO	113
ANEXOS	117
ANEXO 01: ROTEIRO DA ENTREVISTA PARA PROFESSOR	119
ANEXO 02: ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA SUPERVISORES PEDAGÓGICOS	121
ANEXO 03: ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA ALUNOS	123
ANEXO 04: FOTOS DA ESCOLA ERNESTO GEISEL NA AGROVILA DA BARRAGEM EM LAGOA DO CARRO – PE.	127
ANEXO 05: FOTOS DA TURMA COM A PROFESSORA	129

INTRODUÇÃO

É sempre possível criar, recriar e inovar mesmo envolto a este vasto e estratosférico mundo globalizado, onde as palavras se renovam, os fatos extrapolam expectativas e a obsolescência é uma constante abrupta. É justamente nessa realidade, nesse universo, que se adentra com a força de um gladiador para enfrentar uma incessante luta pela busca de conhecimentos e, ainda assim, mesmo sendo absorvidos pelos percalços que tornam árdua essa tarefa, continuam-se ousados e audaciosos em permanecer destemidamente de pé e corajosos para enfrentar as múltiplas circunstâncias impostas pela dinâmica da vida.

Tudo isso implica que, mesmo sob uma ótica simples, mas óbvia e lógica, sobre o que se vê, sobre o que se expõe e o que se estuda, porém na intenção de elucidar o que está implícito, descobre-se que este simples oculta elementos que só podem ser revelados pela aplicação de um processo de investigação e é com esta linha de pensamento que se dedicou ao desafio de desenvolver esta pesquisa.

A nossa sociedade, no decorrer dos tempos, tem sofrido relevantes modificações, dentre elas: o avanço tecnológico, a compreensão do saber sobre o processo pedagógico e sobre as novas maneiras de pensar e aprender. Tais mudanças também têm se refletido nas práticas pedagógicas, determinando um novo panorama para a educação brasileira. O futuro exige um padrão educacional que esteja voltado para o desenvolvimento de competências e habilidades essenciais, a fim de que os alunos tornem-se aptos a atuarem na sociedade e agindo no contexto de uma sociedade comprometida com o futuro. Essa reflexão mostra que a escola e os paradigmas são insuficientes na consolidação do conhecimento. A escola contemporânea exige uma educação comprometida com as mudanças e as inovações que o mundo proporciona constantemente.

Nesse atual contexto de mudanças da escola, de acordo com Kuhn (1962), as crises conduzem a mudanças de paradigmas. Sabe-se que a escola, bem como todo o sistema educativo, encontra-se em crise. Crises que se tornaram inerentes ao contexto escolar, a saber: a fragilização da escola, a falta de qualidade, investimento, motivação e a proletarização dos professores têm gerado um convite à reflexão e à ação. O impacto das mudanças sociais e culturais na educação faz vislumbrar novos tempos e novos cenários nos sistemas de ensino e, conseqüentemente, uma ruptura como paradigma dominante, conservador.

No presente cenário, o que se espera da educação é que sejam revistas as concepções da ação educacional proporcionando uma escola, para todos, com qualidade. O estudo aqui apresentado tem como foco o espaço escolar, mas necessariamente uma classe multisseriada do programa escola ativa, em uma escola situada numa comunidade rural do município de Lagoa do Carro – Pernambuco – Brasil, intitulada Escola Municipal Ernesto Geisel, localizada na Agrovila da Barragem, onde se desenvolveu o referido Programa de Educação do Campo. A pesquisa envolveu os principais sujeitos envolvidos no processo educativo, dentre eles: estudantes, professora e grupos heterogêneos do entorno da comunidade escolar.

O município de Lagoa do Carro está situado na Mata Norte (setentrional) no interior de Pernambuco. Está encravado nos vales dos rios Tracunhaém e Capibaribe, conforme Silva (2001, p. 09). O município de Lagoa do Carro fica a 61 quilômetros do Recife, capital pernambucana. Possui um quadro de excelente qualidade para o desempenho de atividades agrícolas, predominando a cultura canavieira graças aos colonizadores que aqui chegaram e optaram pela monocultura no solo agrícola da Mata Seca.

No que diz respeito à comunidade da Agrovila da Barragem, que fica localizada a mais ou menos quinze quilômetros do distrito de Lagoa do Carro. Segundo Silva (2001, p. 47), a barragem foi construída no governo de Ernesto Geisel e inaugurada em 29 de maio de 1978 pelo então prefeito de Carpina (cidade vizinha), a qual pertencia Lagoa do Carro na época, Carlos Adilson Pinto Lapa. Ainda de acordo com o autor, a barragem está localizada no rio Capibaribe, sendo considerada a muralha de defesa do Recife contra as grandes mudanças do rio.

A Escola Municipal Ernesto Geisel, intitulada como homenagem póstuma ao Presidente da República da época, dando origem ao nome do povoado. Localiza-se próxima a chegada do povoado num local de fácil acesso, construída em uma densa área verde, composta por um prédio com seis salas de aula, uma sala de leitura, informática educativa, internet e sanitários dentro do prédio. A Escola recebe crianças desde a creche ao ensino médio, atendendo a comunidade nos três turnos.

O interesse da autora desta dissertação pelo programa surgiu a partir de reflexões do início de sua vida estudantil, no interior de Pernambuco. A mesma estudou em uma escola do campo que atendia a clientela de alunos em classes multisseriadas. Dada às reais condições da época

em que o próprio campo oferecia, ela nunca havia ouvido falar em série. Após alguns anos tornou-se educadora das séries iniciais do ensino fundamental, onde, desde então, tem tido a oportunidade de vivenciar situações ímpares do cotidiano escolar.

Em meio as suas vivências, ela teve uma experiência com a educação do campo um tanto prazerosa, em meados de 2008, na orientação pedagógica a professores da rede municipal das escolas do campo. Naquele momento, a Secretaria de Educação do município de Lagoa do Carro ainda não havia aderido ao programa Escola Ativa. No entanto, a rede de ensino municipal já trabalhava com classes multisseriadas, com todas aquelas limitações possíveis e previsíveis que a prática educativa nos impõe, acrescenta-se a isso a heterogeneidade das classes multisseriadas das escolas do campo. Nessa experiência pôde-se constatar o desejo de ousar dos professores, a carência física, metodológica, estrutural e pedagógica das Escolas do Campo, bem como o olhar necessitado daqueles alunos desejosos de aprender. Dentre as nove escolas da zona rural do município que trabalham com as estratégias desse Programa, elegeu-se a Escola Municipal Ernesto Geisel, situada na comunidade da Agrovila da Barragem, cujos resultados nos últimos anos em sua prática foram considerados satisfatórios.

Apesar de todas as mudanças que a escola, ao longo dos anos, tem passado, percebe-se a necessidade de reafirmar a compreensão de que não é possível analisar as práticas pedagógicas separadas das diferentes visões de como acontece o processo educativo dentro de uma estrutura social. Até porque toda ação educativa, segundo Freire (2001), não é uma prática autônoma, pois ela reflete uma teoria da sociedade sobre o enfoque educacional. Nessa perspectiva, é preciso entender a problemática da educação no âmbito maior, porque os problemas da escola não se restringem apenas a métodos, técnicas, questões administrativas e pedagógicas, ela necessita ser compreendida no contexto histórico e socioeconômico.

O processo educacional se desenvolve em uma estrutura social complexa, tornando-se um fator relevante nesse estudo. O trabalho de investigação ocorreu em uma escola do campo, perspectivando investigar a necessidade de entender melhor o papel da escola nesse contexto, a dinâmica das relações entre os sujeitos, a experiência da socialização dentro de uma perspectiva dialética, buscando compreender os princípios que se encontram na prática educativa e essa dinâmica de interação no cotidiano escolar.

A dissertação, aqui apresentada, teve como objetivos de estudo analisar a prática pedagógica do Programa Escola Ativa, na perspectiva de detectar práticas pedagógicas inovadoras, na intenção de compreender a concepção de aprendizagem deste programa, analisar os elementos estruturantes da metodologia para as classes multisseriadas do referido programa, observando as práticas pedagógicas desenvolvidas e identificar no âmbito, práticas consideradas inovadoras.

Para analisar esta experiência, na prática, foi empreendido um estudo de cunho qualitativo, o que permitiu descrições detalhadas das vivências daquela realidade. Optou-se pelo estudo de caso etnográfico, haja vista a necessidade de se colher dados concretos referentes à prática pedagógica da sala de aula. A coleta de dados ocorreu de acordo com o método proposto, a partir de consulta e análise de documentação, observação participante e entrevista semiestruturadas. O diário de bordo também utilizado como um valioso instrumento e de grande importância no registro das observações. A análise dos dados ocorreu de maneira coerente e minuciosa, a partir do padrão que foi considerado como importante para o desenvolvimento desta pesquisa.

Foram inúmeros os momentos de satisfação e prazer por cada tópico desenvolvido nesse processo de produção textual em forma de pesquisa, em que, indubitavelmente, foi impossível não fazer a inserção do empírico, do senso comum no âmbito científico, que miscigenados formaram um compêndio de elementos concretos aptos para alavancar o nível de conhecimentos relativos ao objeto estudado. Pois, a abordagem retrata um programa que mesmo tendo sido oriundo de um país vizinho, a saber, a Colômbia, em que se apresenta sob a temática “O Programa Escola Ativa e Inovação Pedagógica: um estudo de caso etnográfico” foi introduzido no Brasil, onde se aplica a análise no primeiro capítulo desta dissertação, contextualizando este programa na educação brasileira, em que, partindo-se desse ponto analisou-se o processo de desenvolvimento do Programa Escola Ativa no contexto da educação brasileira.

Para melhor compreensão da problemática, algumas abordagens foram necessárias na construção das ideias descritas neste trabalho. Algumas reflexões foram consideradas de extrema relevância, bem como a contribuição de alguns autores de diferenciadas linhas de pensamento, como: Arroyo (2004), Dewey (2002), Caldart (2002), Gramsci (2004), Freire (2001) e outros, os quais contribuíram muito para a construção de um pensamento mais crítico

acerca da educação emancipatória no âmbito escolar. Desta forma, entendeu-se que qualquer que seja o enfoque sobre a escola, é necessário situar-se no seu contexto. Nesta perspectiva, o estudo decorreu da seguinte maneira:

O capítulo I foi desenvolvido sobre a gênese do programa escola ativa e o seu desenvolvimento, aqui no Brasil. Na sequência, ainda no primeiro capítulo, abordou-se também a prática pedagógica do programa; a estratégia metodológica adotada; a concepção de aprendizagem adotada pelo programa escola ativa; um breve histórico do panorama da educação do campo no Brasil; as classes multisseriadas como premissas do programa, tudo isto foram as temáticas desenvolvidas nos parágrafos do primeiro capítulo deste trabalho.

O estudo acerca da historicidade deste programa e suas nuances reforçou a ideia que a escola ainda caminha sobre a égide do ponto de vista dos interesses das classes dominantes. No entanto, os pressupostos da escola nova sinalizam para uma ruptura na visão da escola tradicional. O foco passa, então, para a criança. Dewey, por exemplo, propõe uma escola que renove o cenário educacional, possibilitando a inovação em suas práticas pedagógicas, por meio de um ensino mais ativo e dinâmico, sendo a proposta do programa, em sua gênese, centrada nessas características.

No capítulo II, apresenta-se uma abordagem a respeito da educação do campo, do programa escola ativa e das classes multisseriadas, a partir das Contribuições do Pensamento de Antônio Gramsci. Neste momento, foi feito um levantamento bibliográfico acerca da temática discutida para o desenvolvimento desta dissertação e, dentre os autores analisados, pode-se examinar aquilo que foi elaborado pelos pesquisadores. Muitos estudos tentaram protagonizar quanto à educação rural, mas muitos deles buscam apenas dar suporte à formulação de políticas quanto a programas educacionais voltados à realidade campesina. Assim, buscou-se, na teoria crítica de Gramsci, uma reflexão mais intencional para discutir as contradições existentes entre a educação rural e a educação de forma geral.

O capítulo III traz uma abordagem relativa ao poder das tecnologias educacionais na educação do campo. A explicitação das ideias, neste ponto do texto, inspira a desenvolver sobre o conceito de inovação pedagógica, as tecnologias na educação do campo e a relação da inovação pedagógica e o programa escola ativa. Inicialmente, é tratado sobre a inovação pedagógica e a inserção das tecnologias como forma de provocar mudanças na prática

pedagógica nas classes multisseriadas do programa escola ativa. Na sequência, pontua-se sobre o ProInfo Rural e ProInfo Escola Ativa, umas das políticas públicas aplicadas às tecnologias no contexto da educação do campo como forma de possibilitar a inovação pedagógica neste contexto.

O capítulo IV delinea o percurso metodológico da pesquisa, de acordo com os pressupostos teórico-metodológicos que a respaldam. Desta forma, explica-se a opção pelo enfoque teórico pela perspectiva dialética da análise, sendo coerente com a opção de investigação adotada, a saber, o estudo de caso de abordagem etnográfica. Alguns autores foram consultados para dar maior apoio a investigação, sendo eles: Lapassade (2005), Spradley (1979), Yin (2010), André (2010), Macedo (2010), Fino (2003, 2007) e outros, cujas contribuições foram de extrema relevância para a compreensão da investigação etnográfica, direcionando orientações acerca do campo empírico, escolha dos sujeitos da pesquisa, os procedimentos de coleta de dados, o percurso no campo e a análise dos dados da pesquisa.

O capítulo V apresenta o resultado da análise dos dados da pesquisa, questões a respeito do universo pedagógico do grupo participante, o cotidiano da professora e estudantes daquela classe multisseriada do programa escola ativa, a aprendizagem dos estudantes do programa e a prática pedagógica desenvolvida no contexto daquela sala de aula permearam os resultados das análises, a partir das observações e entrevistas efetuadas nesta pesquisa.

Por fim, esta pesquisa manifesta os resultados das análises do trabalho desenvolvido em uma classe multisseriada do programa escola ativa, no sentido de poder contribuir para a evolução das políticas e práticas desenvolvidas no âmbito das escolas rurais. Desta forma, almeja-se que os resultados desta pesquisa possibilitem alguma contribuição para o atual cenário da educação, haja vista a urgente necessidade da escola tornar-se a gestora do desenvolvimento humano e aquela que promove as mudanças na sociedade, sendo a protagonista nesse movimento global de renovação cultural. Pois, se a Escola pode servir para reproduzir injustiças, é certo que também seja capaz de funcionar como instrumento para as mudanças.

CAPÍTULO I

1 O PROGRAMA ESCOLA ATIVA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

O primeiro capítulo deste texto encontra-se estruturado em cinco partes. Na primeira, apresenta-se o processo de desenvolvimento do programa escola ativa, a proposta Colombiana da *escuela nueva* e as concepções que a fundamentam. Discutiu-se também a implementação do programa escola ativa no Brasil. Na segunda, aborda-se a prática pedagógica no programa escola ativa. Na terceira parte, a concepção de aprendizagem adotada pelo programa. Na quarta parte, analisa-se o panorama histórico da educação do campo no Brasil. E na quinta e última parte, destacam-se as classes multisseriadas como premissas do programa.

1.1 Descrição do Processo de Desenvolvimento do Programa

O Programa Escola Ativa foi genuinamente desenvolvido na Colômbia e o escolanovismo, na década de 1970, inspirou a proposta do Programa “*escuela nueva*¹ – *escuela activa*” da Colômbia, criada para atender às classes multisseriadas daquele país, o qual estava dirigido ao atendimento das regiões com baixa densidade populacional e que apresentavam pouca qualidade educacional. No entanto, esta iniciativa era sustentada por um trabalho crítico e grupal.

Os princípios pedagógicos básicos que orientam a prática pedagógica do programa *escuela nueva* na Colômbia foram inspirados pelas postulações de Pestalozzi, Herbart, Dewey, Freinet, Makarenko e Montessori, os quais utilizam estratégias para possibilitar ao aluno um aprendizado ativo. É importante compreender que o programa *Escuela Nueva* surgiu nos anos 90 como um parâmetro internacional de reforma para a educação no meio rural.

De acordo com o governo colombiano, o programa promoveria a integração das diferentes “áreas do conhecimento” a partir da perspectiva do “aprender fazendo”, por intermédio de atividades realizadas em conformidade com a realidade das crianças, tais como: cortar, copiar, investigar, questionar, entrevistar, ou seja, ações que apresentam direcionamentos ou guias para orientação dos pequenos (Ministério da Educação da Colômbia, 2009).

¹ O programa *escuela nueva* foi promovido pela Unesco-Orealc nos anos de 1960, tendo sua origem no modelo escola unitária e posteriormente adotado pela Colômbia.

Neste período, os debates internacionais destacavam a importância do direito à educação, a sua melhoria no meio rural como meio para alcançar as metas de universalização da educação propostas pelos acordos internacionais e ratificadas pelas conferências mundiais de educação para todos. Assim, consolidado na América Latina, o programa entra no Brasil pela via da capacitação de professores. O Programa *Escuela Nueva* foi um modelo para a construção, no Brasil, em 1996, com o nome de Programa Escola Ativa, financiado por inúmeras renovações de convênio do Ministério da Educação e Cultura (MEC) com o Banco Mundial, por iniciativa dos programas Fundo de Desenvolvimento da Escola (FUNDESCOLA) I, II, III e também do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), com o objetivo de ampliar a acessibilidade à educação básica no campo e melhorar a qualidade do ensino nas classes multisseriadas.

Assim, a experiência colombiana foi disseminada para outros países latino-americanos tendo como fundamentação teórica o pensamento escolanovista de educação do início do século XX. Segundo Luzuriaga (2001, p. 227), a proposta da Escola Nova é uma corrente pedagógica que pretende “(...) mudar o rumo da educação tradicional, intelectualista e livresca, dando-lhe sentido vivo e ativo”.

John Dewey foi um dos mais importantes teóricos dos ideais escolanovistas e pregava que, na sala de aula, faltava a vivência da organização social. Tal ausência era um dos principais problemas da escola humanística. Segundo Dewey (2002, p. 24): “(...) a trágica debilidade da escola de hoje reside na sua ambição de preparar os futuros membros do tecido social num meio em que as condições do espírito social faltam visivelmente”. Para ele, tal ação deveria ocorrer na escola, uma vez que faz parte da função social da escola formar o aluno para cidadania.

A visão de educação da escola nova colocou em evidência a criança, seus interesses e necessidades, seu desenvolvimento psicológico, motor e intelectual. Tal corrente evidenciava, sobretudo, reformar a sociedade pela educação. Nesse entendimento, a escola assume, então, uma função importantíssima, renovar a escola e, conseqüentemente, a sociedade.

Com ideais de cunho progressista, Dewey concebe o espírito inovador, favorece a iniciativa e a independência do indivíduo, resultando na autonomia e no autogoverno dos estudantes, virtudes consideradas indispensáveis para uma sociedade realmente democrática. Para ele,

vida, experiência e aprendizagem estão intimamente unidas de tal forma que a função da escola encontra-se na possibilidade de uma reconstrução permanente da vida em sociedade.

Nesse sentido, Dewey (2002) propõe uma escola cuja referência esteja na intenção de inovar a prática pedagógica por meio de um ensino ativo, dinâmico, que possibilite o desenvolvimento da natureza da criança, que, a princípio, é ativa, precisando, assim, de um direcionamento, de uma organização.

Para Dewey:

A instituição escolar tem assim a possibilidade de associar-se a vida, de tornar-se uma segunda morada da criança, onde ela aprende através da experiência directa, em vez de ser apenas um local onde decora lições, tende em vista, numa perspectiva algo abstracta e remota uma hipotética vivência futura. Isto é, a escola tem a oportunidade de se converter numa comunidade em miniatura, uma sociedade embrionária (DEWEY, 2002, p. 26).

Além de Dewey, outros teóricos também tiveram uma contribuição fundamental na renovação educacional, porém a partir das ideias de Dewey que se difundiram no mundo inteiro interferindo no pensamento educacional de diversos países e promovendo transformações significativas no campo educacional.

O programa Escola Ativa, implantado no Brasil no final da década de 1990, tem suas bases teóricas fundamentadas nessa teoria,

(...) razão pela qual crê na educação como sendo construtora de uma democracia social, sendo a mesma uma contínua reconstrução da experiência. Tal concepção de educação justifica a defesa do ensino pela ação; ensino esse, que deve atender o interesse produtivo do aluno, sua liberdade e a iniciativa para o progresso social. A proposta curricular nela presente é uma clara manifestação contrária à aprendizagem mecânica e forma, rotineira e tirânica (DEWEY, 2002, p. 56).

A versão apresentada no Brasil representa a retomada dos ideais escolanovistas de educação constituindo-se em um instrumento de manutenção do *status quo* e de valorização do conhecimento dominante.

É necessário ressaltar que o Programa Escola Ativa surge no Brasil no intervalo entre a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 e as Diretrizes

Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo (Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, Resolução nº 1/2002). O governo brasileiro adota o referido programa, sob a orientação do Banco Mundial, em pleno processo de mobilização e discussão promovido pelos movimentos sociais em prol da educação do e no campo, tal ação visava melhorar os índices de desempenho escolar dos estudantes das classes multisseriadas.

No Brasil, a implantação do Programa Escola Ativa teve seu início em 1997, após a participação de técnicos brasileiros em um curso sobre “*Escuela Nueva – Escuela Activa*” realizada na Colômbia, em maio de 1996. Em 1997, o programa foi implantado no Nordeste com assistência técnica e financeira do Projeto Nordeste/MEC.

No decorrer do ano de 1997, foi realizada a tradução dos guias de aprendizagem, esta foi à primeira medida de implementação do Programa Escola Ativa no Brasil. Tal iniciativa tem como fundamento a estratégia “*Escuela Nueva – Escuela – Activa*” implantada há mais de vinte anos na Colômbia, a qual inspirou a versão brasileira, porém em contextos diferentes. Nesta dissertação, enfatiza-se sobremaneira a experiência brasileira, mais necessariamente a experiência de uma escola no interior de Pernambuco, no Brasil.

O gráfico, abaixo, mostra que, a partir dos investimentos empreendidos pelo Governo Federal, o atendimento de escolas do campo apenas expandiu nesses últimos anos.



Fonte: Sinopse_ações_mec.pdf.2010.

Desde o ano de 2008, o programa tem financiamento direto do MEC e não conta mais com recursos do Banco Mundial, expandiu-se para todo território nacional e foi assumido pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) como uma ação prioritária para a educação básica do campo.

O Programa Escola Ativa é uma estratégia metodológica que contempla as escolas pequenas, em locais de difícil acesso e com baixa densidade populacional. De acordo com o FUNDESCOLA o público alvo do programa escola ativa é constituído de alunos das séries iniciais do ensino fundamental que, historicamente, apresentam altos índices de evasão, repetência e baixos padrões de aprendizagem. Tornando-se a única metodologia específica voltada para as salas multisseriadas para as escolas do campo de todos os estados da federação oferecida pelo governo federal no Brasil. São estratégias do referido programa: investir na infraestrutura física das escolas, no fornecimento de recursos pedagógicos para a escola e na sistematização de novos meios de trabalhos bem como na formação de professores (FUNDESCOLA, 2005).

O Programa Escola Ativa no Brasil assume as mesmas estratégias metodológicas para classes multisseriadas do programa *escuela nueva* da Colômbia, sendo:

- Aprendizagem ativa;
- Centrada no aluno e em sua realidade social;
- Professor como facilitador e estimulador;
- Aprendizagem cooperativa;
- Gestão participativa da escola;
- Avaliação contínua e processual e promoção flexível.

Para este fim, procura utilizar-se de trabalhos em grupo, ensino por meio de módulos e livros didáticos especiais, estimula também a participação da comunidade e promove a formação permanente dos professores (ANDRADE, DI PIERRO, 2004; FUNDESCOLA, 2003; FURTADO, 2004).

Segundo a FUNDESCOLA (2003), o programa escola ativa responde a uma tendência geral onde os professores devem assumir responsabilidades, que, segundo o diagnóstico do próprio programa, não eram adequadamente atendidas pela escola tradicional.

Conforme os manuais do programa, a estratégia metodológica do Programa Escola Ativa tem por objetivos:

Ofertar às escolas multisseriadas uma metodologia adequada (...); atender o aluno em sua comunidade (...); promover a equidade; reduzir as taxas de evasão e de repetência nas escolas multisseriadas; corrigir a distorção idade/série dos alunos; promover a participação dos pais nos aspectos pedagógicos e administrativos da escola; melhorar a qualidade do ensino fundamental – 1ª a 4ª séries – ofertados nessas escolas (FUNDESCOLA, 2005, p. 44).

Assim, o referido documento diz respeito à “inovação” na educação:

Essa inovação educacional inspirou-se no movimento pedagógico – cultural mais importante do começo do século XX, que rompeu com a educação tradicional, passada e autoritária. A Escola Ativa sugere como uma resposta aos persistentes problemas da ineficiência interna e de baixa qualidade da educação oferecida em classes multisseriadas. Propõe um novo paradigma pedagógico baseado em princípios que se opõem às práticas tradicionais transmissivas, memorísticas e passivas (Ministério da Educação – Escola Ativa, 2005, p. 17 e 18).

Segundo as argumentações analisadas, o respectivo programa de Educação para o Campo fora criado para assistir ao trabalho educativo com classes multisseriadas, propondo-se a reconhecer e valorizar as diferentes formas de organização social e todas as características da realidade campesina brasileira, norteado por rudimentos que garantem a igualdade de condições para acesso e permanência na escola. Seu papel consiste em promover situações de envolvimento e compromisso dos estudantes com o estudo e ação sobre sua realidade e com a valorização dos povos do campo.

Segundo o mesmo texto analisado, a proposta pedagógica tem por objetivo possibilitar condições específicas para o trabalho com as diferenças e singularidades regionais e com os povos do campo, tendo como propósito contribuir para a superação da visão ultrapassada e preconceituosa sobre o espaço rural e seus habitantes. Em sua proposta, enfatiza a formação docente continuada e a gestão democrática para a melhoria do ensino oferecido nas escolas que fazem parte do programa.

O objetivo do Programa Escola Ativa caracteriza-se por melhorar a qualidade do desempenho escolar em classes multisseriadas nas escolas do campo. Criando condições para aprendizagem, buscando estimular vivências que objetivam a aprendizagem, a participação, a

colaboração, o companheirismo e a solidariedade, envolvendo, reconhecendo e valorizando todas as formas de organização social (Ministério da Educação – Escola Ativa, 2010, p. 28).

Conforme o projeto base do referido programa, os princípios que orientam tais práticas estão relacionados às teorias e concepções de ensino e aprendizagem que direcionam o trabalho em uma classe multisseriada. Conforme o documento base do programa propõe um trabalho embasado em uma concepção construtivista e dialógica, onde a noção de desenvolvimento está atrelada a uma ideia contínua de evolução, em que se caminha ao longo de todo o ciclo vital.

Tal evolução, quase sempre linear, acontece em diversos campos da existência, tais como afetivo, cognitivo, social e motor. Esse desenvolvimento contínuo não é determinado apenas por processos de maturação biológicos ou genéticos. O meio, ou seja, cultura, sociedade, práticas e interações tornam-se fator de máxima importância no desenvolvimento humano.

Partindo de tais princípios, o programa trabalha com recursos pedagógicos próprios, a saber: os guias de aprendizagem, os cantinhos de aprendizagem, biblioteca escolar, governo escolar e promoção flexível, sendo além da recuperação paralela dos rendimentos dos alunos a cada bimestre, também através de ambientes educacionais flexíveis e sensíveis às necessidades do aluno da escola do campo.

Os guias de aprendizagem estimulam a autoaprendizagem dos estudantes e propiciam a centralidade da ação educativa no aluno, permitem também que o professor melhore sua prática pedagógica e a qualidade de seu trabalho. Os guias de aprendizagem são concebidos conforme o relatório do Programa Escola Ativa pela Faculdade de Educação da UFBA (FACED) (2005, p. 105): “(...) de forma a permitir a sequenciação e a graduação dos conteúdos para atender os níveis de desenvolvimento do aluno (...)”. São divididos por área do conhecimento e por níveis, são autoinstrutivos. Assim sendo, os estudantes podem trabalhar de maneira independente e em grupos, avançando mais autonomamente e em seu próprio ritmo.

Figura 1: Guias de aprendizagem

Fonte: BARBOSA, Jailma Maria Pimentel, 2013.

Sobre os guias de aprendizagem Gonçalves ressalta que:

De todos os elementos peculiares introduzidos pelo programa, os guias de aprendizagem têm um papel central. Trata-se de um conjunto de módulos que se organizam de modo a oferecer uma sequência de trabalho ao aluno e ao professor. Os guias estão organizados por áreas (matemática, ciências naturais, ciências sociais e linguagem) e por níveis, e são auto instrutivos. Uma vez que os alunos podem trabalhar de maneira independente e em grupos com os guias, espera-se que eles permitam que os alunos avancem de maneira mais autônoma e em seu próprio ritmo. No que diz respeito ao professor, espera-se reduzir as exigências de sua qualificação, liberar seu tempo e facilitar sua tarefa (GONÇALVES, 2009, p. 4).

Na ação educativa no cotidiano escolar do programa escola ativa, os cantinhos de aprendizagem são concebidos como um elemento articulador da teoria e prática. Além do processo de construção do conhecimento, assim, como todo processo requer um ambiente que possibilite a percepção e compreensão do mundo em que vivem os sujeitos, devendo a sala de aula oferecer recursos que, segundo o relatório do Programa Escola Ativa pela Faced (2005, p. 147), “(...) estimulem a investigação, a criatividade, e o espírito crítico (...)”.

Tais cantinhos são organizados por conteúdo, com base em materiais fabricados pelos alunos ou recolhidos junto à comunidade, sempre com o auxílio do professor. Os cantinhos de aprendizagem são espaços essenciais para a construção de saberes organizados, para possibilitar a realização de atividades e experiências diversificadas. Tais cantinhos servem

para apoiar os guias de aprendizagem, sendo essenciais para o desenvolvimento de algumas atividades propostas nos guias.

O governo escolar visa estimular e identificar lideranças, no sentido de desenvolver a capacidade de tomar decisões, trabalhando com mecanismos democráticos, tão importantes para a organização escolar, desenvolvendo atitudes de companheirismo e solidariedade.

A promoção flexível e a avaliação em todo o processo de aprendizagem permitem aos alunos evoluírem de guia ou série de acordo com o seu desenvolvimento, independente do ano letivo. No que diz respeito à atuação do professor, o mesmo tem um papel central, no que se refere ao incentivo a uma educação ativa e reflexiva, sendo responsável por todo processo de aprendizagem, ainda estimulando a participação das famílias e comunidade no cotidiano escolar. Em relação ao aluno, conforme os pressupostos do programa escola ativa, além de poder interagir com o meio onde está inserido, também pode interagir com colegas de várias faixas etárias, conhecimentos diversos e com o facilitador do trabalho pedagógico, deste modo, agregando cada vez mais possibilidades de construção de conhecimentos para si.

As características renovadoras das propostas do Programa Escola Ativa distanciam-se do modelo tradicional de educação em que o aluno é um mero receptor de conhecimentos prontos e passa a ser o próprio construtor do seu conhecimento. Tais características baseiam-se na ação, reflexão, autonomia e auto-organização dos alunos, além da utilização de materiais concretos, progressão flexível e participação da família na vida escolar.

Desta forma, o Programa Escola Ativa foi implantado no Brasil, mais especificamente nas regiões Norte, Nordeste e Centro-oeste, para as quais o Programa foi direcionado, em decorrência dos altos índices de fracasso escolar nos anos iniciais do ensino fundamental, principalmente nas classes multisseriadas do meio rural (SENA, 2005).

Tal proposta foi implantada na maioria dos municípios pernambucanos com vistas às escolas que se concentravam no campo, onde lá, nem sempre os estudantes encontravam um ambiente estimulador de seu processo de aprendizagem, nem condições para o seu enriquecimento cultural, o que conduz a escola do campo a colaborar com o cotidiano adverso de várias crianças e adolescentes que precisam entrar no mercado de trabalho e fazem esforço para, paralelamente ao cotidiano do trabalho, frequentar a sala de aula.

Essa situação é bastante explícita na Zona da Mata Pernambucana, região na qual a interação natureza e cultura propícia e contribui para os problemas de evasão, repetência, distorção idade-série. A paisagem em si, dessa região, decorrente do processo de ocupação através da monocultura da cana-de-açúcar, gerou deterioração do patrimônio cultural e ecológico pela devastação da Mata Atlântica; limitou o conhecimento da população do campo em sua perícia para plantar, colher, transformar, e para utilizar-se de diversas tecnologias, acanhou suas necessidades de conhecimento; inibiu seu acesso aos artefatos contemporâneos e sua condição de preservação das heranças cultural.

Para adesão do programa era necessário que a região, na qual foi implantado, estivesse realmente considerada como zona de atendimento prioritário (ZAP), como no caso da Mata Pernambucana. Tais municípios poderiam ocorrer com a solicitação, desde que assegurassem que as suas escolas assumissem a metodologia de planejamento estratégico, cujo modelo leva à racionalização, eficácia e eficiência da gestão e do trabalho escolar. Após a habilitação do município junto ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), ocorrem os cursos de formação para supervisores e professores que irão trabalhar diretamente com o programa, o cadastramento das escolas selecionadas pelas secretarias municipais de educação, juntamente com o número de alunos e professores que farão parte do programa.

A escola investigada localiza-se no município de Lagoa do Carro / Pernambuco / Brasil, e tem por nome Escola Municipal Ernesto Geisel, localizada na Agrovila da Barragem, onde se desenvolve o Programa de Educação do Campo Escola Ativa. A pesquisa envolveu os principais atores envolvidos no processo educativo, dentre eles: alunos, professores, diretora da escola, grupos heterogêneos do entorno da comunidade escolar.

O município de Lagoa do Carro está situado na mata norte (setentrional) no interior de Pernambuco, está encravado nos vales dos rios Tracunhaém e Capibaribe, conforme Silva (2001, p. 09). O município de Lagoa do Carro fica a 61 quilômetros do Recife, Capital Pernambucana, possui um quadro de excelente qualidade para o desempenho de atividades agrícolas, predominando a cultura canavieira graças aos colonizadores que aqui chegaram e optaram pela monocultura no solo agrícola da Mata Seca.

No que diz respeito à comunidade da Agrovila da Barragem, fica localizada a mais ou menos quinze quilômetros do distrito de Lagoa do Carro, Segundo Silva (2001, p. 47) a

barragem foi construída no governo de Ernesto Geisel e inaugurada em 29 de maio de 1978 pelo então prefeito de Carpina (cidade vizinha) a qual pertencia Lagoa do Carro na época, Carlos Adilson Pinto Lapa. Ainda de acordo com o autor, a barragem está localizada no rio Capibaribe, sendo considerada a muralha de defesa do Recife contra as grandes mudanças do rio.

1.2 A Prática Pedagógica desenvolvida no Programa Escola Ativa

No atual cenário educacional, é necessário enfatizar que a escola do campo possui um modo de vida particular que tem sido frequentemente desvalorizado na sociedade brasileira, como a prática pedagógica das escolas campesinas. Nesse sentido, inicialmente, discorre-se sobre a prática pedagógica, que como a termo já diz, pressupõe uma relação teórica prática, sendo necessária a compreensão da palavra “prática”.

Em relação às práticas pedagógicas, Perrenoud afirma que:

(...) porque em nenhum momento, as práticas pedagógicas são unificadas, coexistem no mesmo sistema, na mesma disciplina, algumas vezes no mesmo estabelecimento de ensino, práticas extremamente diversas, algumas avançam sobre o tempo e outras dignas de museu (PERRENOUD, 2000, p. 2).

Portanto, para o autor, as práticas pedagógicas são fundamentadas sobre objetivos e finalidades próprias, tornando-se sensíveis à pluralidade das culturas.

A Conferência Internacional sobre os Setes Saberes Necessários à Educação do Presente, realizada em Fortaleza (Brasil), de 21 a 24 de setembro de 2010, realizada pela UNESCO e parceria com Universidades brasileiras na celebração dos dez anos da obra de Edgar Morin (Os sete Saberes Necessários à Educação do Futuro), ressalta a importância de novas práticas pedagógicas como condição fundamental para construção de um futuro viável para as gerações presentes e futuras:

São necessárias novas práticas pedagógicas para uma educação transformadora que esteja centrada na condição humana, no desenvolvimento da compreensão, da sensibilidade e da ética, na diversidade cultural, na pluralidade de indivíduos, e que privilegie a construção de um conhecimento de natureza transdisciplinar, envolvendo as relações indivíduo – sociedade – natureza (MORIN, 2011, p. 13).

Para o autor, além do poder de transformação de tais práticas, elas possuem suas concepções, sendo possível entender que uma nova competência pedagógica se origina na própria prática, no debruçar-se sobre ela, no movimento dialético refletindo na ação. Diante disso, a reflexão sobre as práticas pedagógicas da escola rural torna-se a área de atuação desse projeto.

A educação oferecida aos povos do campo deve partir da diversidade presente na própria escola campesina, o modo de vida, a identidade presente nessa escola é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, construindo políticas que assegurem o direito à igualdade com respeito às diferenças. Os conteúdos e debates sobre questões relacionadas ao modelo de desenvolvimento do campo devem ser manifestos na educação do campo e para o campo.

Na concepção de educação, cultura e identidade campesinas, devem ser levadas em consideração, a saber: A concepção de escola como local de apropriação de conhecimentos científicos mediante uma relação dinâmica entre a humanidade e o conhecimento do mundo da vida; A concepção de conteúdos e metodologias de ensino e do significado dos conteúdos escolares para essa determinada comunidade escolar; A concepção de avaliação sendo um dos aspectos que precisam ser modificados na prática pedagógica.

Por conhecimento dos povos do campo, Damasceno (1993, p. 59) diz que: “a prática produtiva e política dos camponeses são as fontes básicas do conhecimento social”. Para a autora, os saberes produzidos no campo são: engendrados na prática produzida do campesinato, elaborada na prática política envolvendo a construção da identidade da classe e a organização política do campesinato. É importante pensar também nas grandes reivindicações dos movimentos sociais do campo e das políticas governamentais que visam à educação para todos e a democratização do conhecimento o respeito à diversidade sociocultural nos muitos aspectos.

A questão do campo, principalmente no Brasil, consequência do passado histórico que demonstra fatores principais de sua existência, destaca a falta de metas governamentais para agricultura e o êxodo rural. A reflexão da relação dialógica entre a prática pedagógica e a educação do campo, faz-se necessária na atual conjuntura do cenário educacional brasileiro, para a socialização da humanidade como um todo.

Conforme o projeto base do referido programa, os princípios que orientam tais práticas estão relacionados às teorias e concepções de ensino e aprendizagem que direcionam o trabalho em uma classe multisseriada. Esta concepção é norteadada pela dimensão da aprendizagem proposta por Vygotsky (1995): A criança aprende com o educador e com os seus colegas de classe.

Tomando como base, um dos princípios da teoria de Vygotsky (1995), quando se refere aos “conceitos espontâneos” que através da relação informal com o outro a criança aprende e atribui significado às experiências vividas. Nos trabalhos de Vygotsky, a aprendizagem e o desenvolvimento são eixos centrais. De acordo com ele próprio, o aprendizado está relacionado ao desenvolvimento desde o nascimento da criança.

Ainda sobre o assunto Vygotsky (1996, p. 101) afirma “(...) é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas”. No que se refere à organização da aprendizagem do aluno, o mesmo teórico aponta para um aprendizado adequadamente organizado, onde o resultado é o desenvolvimento mental dos estudantes e coloca na prática muitos processos de desenvolvimento que, de outra forma não aconteceriam, se não houvesse tal organização.

A noção de desenvolvimento está atrelada a uma ideia contínua de evolução, em que nós caminhamos ao longo de todo o ciclo vital. Tal evolução, quase sempre linear, acontece em diversos campos da existência, tais como afetivo, cognitivo, social e motor. Esse desenvolvimento contínuo não é determinado apenas por processos de maturação biológicos ou genéticos. O meio, ou seja, cultura, sociedade, práticas e interações tornam-se fatores de máxima importância no desenvolvimento humano.

Segundo o autor, a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) refere-se, desta forma, ao caminho que a criança irá percorrer para aprimorar funções que estão em processo de desenvolvimento e que se tornarão funções sólidas e estabelecidas no seu nível de desenvolvimento real. Mediante os argumentos de sua teoria sobre a existência desses dois níveis de desenvolvimento – real e potencial – Vygotsky define a zona de desenvolvimento proximal.

A zona de desenvolvimento proximal diz respeito àquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação. Funções que, conseqüentemente, amadurecerão, mas que ainda estão em estado embrionário, é aí que Vygotsky localiza a ZDP, como um pedaço do desenvolvimento permitindo e talvez seja o mais interessante em termos de desenvolvimento e aprendizagem, pois é ali que é permitida a intervenção.

1.3 Concepção de Aprendizagem adotada pelo Programa

A concepção do Programa Escola Ativa, implantada no Brasil, também tem como referência o Movimento Escolanovista da década de 1920, organizado no Brasil por intelectuais como Anísio Teixeira, entre outros, influenciado pelas ideias liberais, como as de John Dewey. Tal intelectual construiu um aporte teórico significativo no campo das ideias escolanovistas da educação, a qual influenciou o desenvolvimento do pensamento educacional brasileiro e, atualmente, serve de base para o Programa Escola Ativa.

Aqui no Brasil, Anísio Teixeira foi o teórico que mais se aproximou das ideias de Dewey. Tanto na Defesa da liberdade, ciência e democracia, como valores da sociedade moderna, como a do pragmatismo revelam essa aproximação.

Em Anísio Teixeira (1957), o autor opõe-se às práticas pedagógicas tidas como tradicionais, visa uma educação que integrasse o indivíduo à sociedade e, ao mesmo tempo, que ampliasse o acesso de todos à escola defendendo, pois uma educação que possibilitasse a formação do trabalhador pautada na pesquisa, no ensino e na tecnologia. Nesta perspectiva, o autor relata que:

Em virtude da aspiração de educação para todos e dessa profunda alteração da natureza do conhecimento e do saber (que deixou de ser a atividade de alguns para, em suas aplicações, se fazer a necessidade de todos), a escola não mais poderia ser a instituição segregada e especializada de preparo de intelectuais ou “escolásticos”, e deveria transformar-se na agência de educação dos trabalhadores comuns, dos trabalhadores qualificados, dos trabalhadores especializados, em técnicas de toda ordem, e dos trabalhadores da ciência nos seus aspectos de pesquisa, teoria e tecnologia (TEIXEIRA, 1957, p. 19).

Acerca da escola tradicional, Teixeira é categórico ao afirmar que essa pedagogia só poderia funcionar na Idade Média, arcaica nos métodos e enciclopédica nos currículos, impossibilitando uma formação de ordem intelectual, prática ou profissional,

(...) Por tradição são escolas que “selecionam”, que “classificam” os seus alunos. Passar pela escola, entre nós, corresponde a especializar-se para a classe média ou superior. E aí está a sua grande atração. Ser educado escolarmente significa não ser operário, não ser membro da classe trabalhadora (TEIXEIRA, 1957, p. 28).

Tais ideias se propagaram no Brasil, influenciando as formas de pensamento de técnicos, gestores, professores, entre outros profissionais da educação. Essas ideias de renovação da escola alicerçaram-se no pensamento educacional brasileiro, tornando-se, atualmente, na principal fundamentação teórica do Programa Escola Ativa, implantado nas classes multisseriadas brasileiras.

No Programa Escola Ativa, o papel da escola é o de promover ao aluno situações concretas de aprendizagem que estimulem seu desenvolvimento psicomotor, afetivo, cognitivo e social (MEC, 2005). Assim, cabe à escola oferecer experiências de aprendizagem que permitam ao aluno educar-se, em um processo ativo de construção e reconstrução do conhecimento. Isso implica:

Possibilitar atividades que desafiem os alunos, possibilitando-lhes desenvolver experiências pertinentes de aprendizagem; Promover a participação ativa dos alunos como protagonistas da construção de sua aprendizagem e da sua formação como cidadãos autônomos (MEC, 2005, p. 43).

Para Luckesi, o papel da escola no programa escola ativa vai ao encontro do pensamento progressivista de educação no qual a finalidade da escola é:

Adequar-se as necessidades individuais ao meio social e, para isso, ela deve se organizar de forma a retratar, o quanto possível, a vida. Todo ser dispõe dentro de si mesmo de mecanismos de adaptação progressiva ao meio e de uma consequente integração dessas formas de adaptação no comportamento. Tal integração se dá por meio de experiências que devem satisfazer, ao mesmo tempo, os interesses do aluno e as exigências sociais (LUCKESI, 1994, p. 57-8).

De acordo com essa abordagem, pode-se dizer que a finalidade da escola no programa escola ativa é a de possibilitar uma educação que valoriza o aspecto psicológico, as necessidades e os interesses individuais dos educandos por meio de um ensino que estabeleça a relação entre a experiência real e a educação.

Nessa perspectiva, a concepção de aprendizagem do programa escola ativa é entendida como um processo interno de apropriação do conhecimento mediante a interação com o objeto de estudo. Esse procedimento deve partir das necessidades e dos interesses individuais dos alunos, por isso, a sala de aula deve ser um ambiente estimulador para possibilitar a participação ativa dos estudantes nas atividades de ensino (MEC, 2005). Portanto, para que aconteça a aprendizagem é necessário o desenvolvimento de:

(...) situações reais, nas quais possam manipular objetos, observar diretamente, interagir com seus companheiros, com o professor e com a comunidade, analisar, comparar e finalmente construir novos conhecimentos. Os planos de aula devem ser apresentados aos alunos de forma sequenciada e gradativa, com Guias de Aprendizagem que respeitem o nível e o desenvolvimento dos alunos e sua participação efetiva e suas diferenças individuais. Para cada dificuldade apresentada, deverá ser elaborada uma atividade complementar que desafie o aluno na construção das habilidades e conhecimentos necessários ao cumprimento da atividade proposta. (MEC, 2005, p. 59).

Dentro deste entendimento de aprendizagem, é de fundamental importância o reconhecimento do aluno como sujeito do conhecimento, uma vez que o Programa Escola Ativa reúne concepções pedagógicas modernas, onde o foco é o aluno, a aprendizagem permeada por um sistema que a estrutura e que envolve vários agentes para o seu sucesso.

O programa escola ativa tem como princípios norteadores a valorização do professor como facilitador no processo de aprendizagem do aluno e a valorização da comunidade como parceira na transmissão de saberes culturais, sociais e nas atividades empreendidas pela escola.

Em classes multisseriadas, é comum a existência de alunos com idades diferentes e com defasagem de série. Os guias de aprendizagem permitem que estes alunos desenvolvam seus conhecimentos e avancem, após uma aprendizagem significativa. Os guias são elaborados de forma a permitir a sequenciação e a graduação dos conteúdos para atender aos níveis de desenvolvimento do estudante.

Os conteúdos curriculares são organizados com as seguintes áreas de conhecimento: Português, Matemática, Ciências e Estudos sociais. Tais documentos estimulam a autoaprendizagem que acontece mediante um trabalho pedagógico e que valorize “seus conhecimentos prévios, promove o pensamento lógico e a construção social do conhecimento

por meio do trabalho em grupo” (MEC, 2005, p. 105). O que facilita a centralização do processo de aprendizagem do aluno.

Sobre a estrutura da coleção de livros do Programa Escola Ativa, segundo o caderno do educador do Programa em estudo, no início de cada livro há uma carta ao estudante que deverá ser lida e refletida coletivamente pelos estudantes e professores. Cada caderno de aprendizagem está interligado com todos os elementos curriculares, Cantinhos de aprendizagem, Colegiado infantil, escola e comunidade. É organizado em unidades. As Unidades são organizadas em módulos.

Os temas discutidos nos livros do Programa interagem de forma interdisciplinar e transversalizam, perpassando por todos os conteúdos, pois são temas do dia-a-dia de todos os comprometidos com a cidadania, com a igualdade, com a inclusão, com a não discriminação, com a participação e com a dignidade da pessoa humana.

De acordo com o caderno do educador, a apresentação dos conteúdos da coleção não se mostrar de forma linear. Eles surgem no contexto dos temas tratados, permitindo ao educador considerar a realidade social, cultural e econômica de seus estudantes, de modo a possibilitar uma aprendizagem vivenciada com práticas coerentes e adequadas à realidade de cada um.

A partir da análise abordada nos cadernos de ensino e aprendizagem do aluno no Programa Escola Ativa, observamos que os problemas e desafios aparecem sempre no início de cada unidade e se constituem formas de despertar o interesse do estudante, estimulando-o e incentivando-o a pensar, refletir e conviver com a incerteza, a buscar soluções, a discutir, a ouvir a opinião dos colegas, a descobrir respostas, a pesquisar, a construir conhecimentos, a desenvolver habilidades, a formar atitudes.

Acerca deste processo de cooperação entre os colegas, Vygotsky (1991) ressalta que o processo de cooperação entre os colegas, a interação entre eles, as trocas de experiências são muito importantes porque favorecem os relacionamentos sociais e o desenvolvimento interpessoal e intrapessoal, facilitando o desenvolvimento e a aprendizagem.

As relações entre desenvolvimento e aprendizagem são aspectos bem importantes na teoria de Vygotsky, porque ele trabalha muito nesta área da psicologia ligada à educação. E por um

postulado básico de sua teoria, que é o fato de que o desenvolvimento se daria de fora para dentro, o desenvolvimento humano. Por causa da importância da cultura, por causa da importância da imersão do sujeito no mundo humano em volta dele. A aprendizagem aparece como uma ocorrência extremamente importante para ele na definição dos rumos do desenvolvimento, segundo seu pensamento, a aprendizagem é quem promove o desenvolvimento. É exatamente porque o sujeito aprende que ele se desenvolve. É como se a aprendizagem puxasse o desenvolvimento do sujeito e isto também está atrelado à ideia de que o caminho do desenvolvimento está aberto.

Como a cultura, em grande medida, vai definir aonde o sujeito vai e também a especificidade de cada sujeito vai ser definida em sua interfase com o mundo, em suas experiências de aprendizagem, em seus procedimentos micro-genéticos, e o fato de aprender é que vai definir onde o desenvolvimento acontecerá.

De acordo com Oliveira:

Aprendizagem é o processo pelo qual o indivíduo adquire informações, habilidades, atitudes, valores, etc., a partir de seu contato com a realidade, o meio ambiente, as outras pessoas. É o processo que diferencia dos fatores inatos e dos processos de maturação do organismo, independentes da informação do ambiente (OLIVEIRA, 2006, p. 57).

É interessante pensar-se que esse é um ponto bem forte de contraponto entre Vygotsky e Piaget. Para Piaget, como o desenvolvimento se dá mais de dentro para fora, o motor endógeno de desenvolvimento é que impulsiona o desenvolvimento psicológico. Por desenvolver-se é que o sujeito pode aprender. Ele aprende porque está em determinado estágio de desenvolvimento. Para Vygotsky, é mais o contrário, ele se desenvolve porque ele aprende.

1.3.1 Zona de desenvolvimento proximal (ZDP)

Um aspecto muito importante na teoria de Vygotsky, com relação ao desenvolvimento, é a sua ideia de que o desenvolvimento deve ser olhado de maneira prospectiva e não retrospectiva, isto é, deve ser olhado para frente, aquilo que ainda não aconteceu. Normalmente, olha-se para aquilo que já aconteceu; que já passou. Refere-se àquilo que já está consolidado, que já terminou, que já está pronto na criança. Mas, o que está em processo,

que está por acontecer, é ali que vai acontecer a intervenção pedagógica, a ação educacional de qualquer tipo, e também é ali onde o desenvolvimento está efervescente, está fervendo em termos de um fenômeno a ser compreendido por Vygotsky. A ideia básica do teórico toma corpo, num conceito que é típico da teoria dele, que é o conceito de zona de desenvolvimento proximal ou potencial.

Para explicar esta zona, Vygotsky trabalha com dois outros conceitos. Ele fala em nível de desenvolvimento real, que é o nível até o qual a criança já chegou, que é o tal do desenvolvimento passado ou o olhar retrospectivo, ou seja, aquilo que ela já tem. Na outra ponta teríamos aquilo que ele chama de nível de desenvolvimento potencial, é o que a criança ainda não tem, mas já se pode imaginar que está perto de acontecer, está num horizonte próximo, não muito longínquo. É entre o conhecimento que agora está pronto e aquilo que está presente, que Vygotsky localiza esta chamada zona de desenvolvimento proximal. É um pedaço do desenvolvimento o qual permite, que o mais interessante em termos de desenvolvimento, que é onde o desenvolvimento está acontecendo agora, e é o que permite a intervenção. Quer dizer, é ali que se pode colocar o dedo para operar transformações.

A zona de desenvolvimento proximal refere-se, deste modo, ao caminho que o indivíduo vai percorrer para desenvolver funções que estão em processo de amadurecimento e que se tornarão funções consolidadas, estabelecidas no seu nível de desenvolvimento real. É a partir da postulação da existência desses dois níveis de desenvolvimento – real e potencial – que Vygotsky define a ZDP, como sendo:

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, *apud* OLIVEIRA, 2006, p. 60).

A ZDP define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação. Funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. Vale ressaltar que esse conceito de Vygotsky tem um valor explicativo dentro da teoria, mas ele não é um conceito instrumental. É um conceito muito flexível e muito complexo e ainda não é visível na prática.

A aprendizagem e o desenvolvimento humano são temas centrais nos trabalhos de Vygotsky. Para ele, desde o nascimento da criança, o aprendizado está relacionado ao desenvolvimento, “é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas” (VYGOTSKY, 1996, p. 101).

A noção de desenvolvimento está atrelada a uma ideia contínua de evolução, em que se caminha ao longo de todo o ciclo vital. Essa evolução, nem sempre linear, se dá em diversos campos da existência, tais como afetivo, cognitivo, social e motor. Este caminhar contínuo não é determinado apenas por processos de maturação biológicos ou genéticos. O meio (e por meio entenda-se algo muito amplo que envolve cultura, sociedade, práticas e interações) é fator de máxima importância no desenvolvimento humano.

Para os teóricos construcionistas, tendo como ícone Piaget, o desenvolvimento é construído a partir de uma interação entre o desenvolvimento biológico e as aquisições da criança com o meio. Tem-se ainda uma abordagem sócio-interacionista de Vygotsky, segundo a qual o desenvolvimento humano se dá em relação às trocas entre parceiros sociais, através de processos de interação e mediação. É exatamente, embasados nessa perspectiva que a teoria de Vygotsky postula as questões de aprendizagem e desenvolvimento humano, para ele, não é suficiente ter todo o aparato biológico da espécie para realizar uma tarefa se o indivíduo não participa de ambientes e práticas específicas que propiciem esta aprendizagem.

Não se pode pensar que a criança vai se desenvolver com o tempo, pois esta não tem, por si só, instrumentos para percorrer sozinha o caminho do desenvolvimento, que dependerá das suas aprendizagens mediante as experiências a que foram expostas. Neste caso, o sujeito, a criança é reconhecida como ser pensante capaz de vincular sua ação à representação de mundo que constitui sua cultura, sendo a escola um espaço e um tempo onde este processo é vivenciado, onde o processo de ensino e aprendizagem envolve diretamente a interação dos sujeitos.

Em suma, tem-se, portanto, uma interação entre desenvolvimento e aprendizagem, que se dá da seguinte maneira: em um contexto cultural, com aparato biológico básico – interagir – o sujeito se desenvolve movido por mecanismos de aprendizagem provocados por mediadores.

Assim, uma das abordagens metodológicas do Programa firma-se na importância dos trabalhos em grupos heterogêneos organizados com crianças em diferentes níveis de desenvolvimento, incluindo nesses grupos de educandos especiais.

Segundo as abordagens do programa, as crianças que estão em níveis mais avançados em leitura devem trabalhar com aqueles que ainda apresentam dificuldades, lendo textos, discutindo, sugerindo, trocando opiniões, ouvindo os colegas, cooperando na solução de problemas e na realização das atividades.

Desta forma, a construção do conhecimento ocorrerá em um processo que inclui atividades variadas e interessantes, colocando o estudante sempre no centro das ações pedagógicas. As atividades coletivas devem ser incentivadas e este é o momento em que todos socializam o que foi aprendido e o que foi construído nessas atividades, havendo, nessa oportunidade, condições de encontrar soluções para os problemas, esclarecendo dúvidas, pois é um momento de participação de todos os estudantes com a colaboração do educador, que deve intervir sempre quando for solicitado ou quando for necessário.

1.4 Panorama da Educação do Campo no Brasil

A educação do campo surgiu das demandas dos movimentos camponeses na construção de políticas educacionais que atendessem aos assentamentos de reforma agrária. O campo é formado por diferentes territórios, que exigem políticas econômicas e sociais diversas.

A educação é uma política social que promove as condições políticas essenciais para o desenvolvimento. No entanto, toda a política educacional para o campo, deve atender a sua diversidade e amplitude e deve ser voltada para o desenvolvimento do território camponês como parte do campo brasileiro.

Para Caldart (2002, p. 08), “(...) a educação do campo vem sendo construída pelos movimentos camponeses embasada nos princípios de autonomia dos territórios materiais e imateriais”. Segundo o autor, há uma diferença entre a educação do campo e a educação rural, estando a educação do campo contida nos princípios do paradigma da questão agrária, enquanto a educação rural nos princípios do paradigma do capitalismo agrário.

A ideia de educação do campo compreende campo e cidade como partes de uma única sociedade, ambas dependendo uma da outra e não permitindo diferenças no trato. Nesse sentido, a diferença entre educação do campo e educação rural, será construída a partir da visão dos diferentes sujeitos, territórios, práticas sociais e identidades culturais que fazem parte da diversidade do campo.

Assim sendo, a educação do campo passa a ser compreendida, como conceito em movimento, enquanto unidade político-epistemológica, que se organiza e ganha conteúdo no âmbito histórico, que se estrutura no conjunto das lutas de movimentos sociais, que se manifestam e se modificam as relações sociais, reestabelecendo espaço para a efetivação do direito à educação.

Ao longo dos anos, a educação do campo aderiu muitos nomes, onde, por trás dos tais, havia intenções até então desconhecidas e muitas vezes desconsideradas da elite brasileira. A educação oferecida no meio rural, quase sempre multisseriada e isolada, causava pouca ou nenhuma inquietação nas forças hegemônicas da sociedade no que diz respeito à eficácia do ensino.

Nessa perspectiva, parece importante o que Leite considera sobre a educação rural no Brasil:

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

Para o autor, a perpetuação de traços coloniais na composição dos governos e na administração do público, bem como na estrutura social brasileira mostrando fortes raízes rurais e patriarcais. A partir da interpretação da realidade, observa-se a persistente sobrevivência dos traços coloniais que perpassam as relações históricas.

Para Caldart (2002), a partir do século XIX, o poder público promoveu algumas intenções de melhoria nas escolas no meio rural, no entanto, é só a partir de 1930 que os programas de escolarização do meio rural ganha corpo. São muitos os movimentos e articulações em defesa

de um projeto educativo conveniente às características do meio rural. Desenvolveu-se no contexto dos debates sobre a universalização da escola pública.

De acordo com texto publicado, Caldart relembra que:

(...) Um dos traços fundamentais que vêm desenhando a identidade deste movimento por uma educação do campo é a luta do povo do campo por políticas públicas que garantam o seu direito à educação, e a uma educação que seja no e do campo (CALDART, 2002, p. 22).

Assim, dados sobre o analfabetismo no Brasil, que apesar de se viver numa década de consideráveis avanços no tocante ao acesso à escolarização, ainda permanecem os problemas da baixa qualidade e ineficácia dos sistemas de ensino. Dentre elas, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) revela que, de acordo com o censo de 2010, o Brasil ainda possui 9,6% dos habitantes com 15 anos ou mais analfabetos. A maioria da população analfabeta do país encontra-se na região nordeste que, de acordo com a pesquisa, concentra 53,3% (7,43 milhões) do total dos brasileiros que não sabem nem ler nem escrever. E as maiores taxas de analfabetismo estão nas zonas rurais. Enquanto nas regiões urbanas a taxa chega a 7,3% no campo ela chega a 23,2%.

Nesse sentido, Boff (2001) faz referência sobre a universalização do ensino no país como uma das restrições para o alcance da equalização com qualidade e o aumento dos índices de conclusão de ensino fundamental encontra-se relacionado à efetividade da educação presente no meio rural brasileiro. Ainda segundo o autor, os mais baixos índices de escolaridade de toda a sociedade brasileira, encontram-se no meio rural. As taxas acima apresentadas não incluem os analfabetos funcionais, ou seja, aqueles que possuem pelo menos quatro séries do ensino fundamental.

Outros dados revelam que, também no meio rural brasileiro, 6% das crianças de 7 a 14 anos, encontram-se distantes dos bancos escolares; apesar de 65,3% dos jovens, de 15 a 18 anos, encontram-se matriculados, 85% destes jovens apresentam distorção de idade – série, o que implica muitas vezes na evasão escolar ainda no ensino fundamental; sugerindo no acesso de apenas 2% dos jovens que moram no campo no ensino médio. Ainda segundo Boff (2001. p. 58-59) “o conjunto de todos esses fatores contribui para o desempenho insatisfatório dos

alunos, a desmotivação e a conseqüente queda nos índices de permanência dessa clientela nas escolas”.

É importante citar que os movimentos populares propiciaram importantes conquistas para o campo educacional, dentre elas: A acessibilidade de todos os brasileiros à educação escolar, garantido pela Constituição Brasileira de 1998, em seu art. 206, estabelece: “A igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”. Tal constituição, além de garantir o compromisso do estado e da sociedade brasileira em promover a educação para todos, garante ainda o direito ao respeito e à adequação da educação às singularidades culturais e regionais. Muito embora esses preceitos tenham trazido à tona uma nova perspectiva, o direito da educação da população do campo, no campo ainda está por se concretizar.

De acordo com a Constituição Brasileira sobre a Educação no Campo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – sancionada em 1996, Lei 9394/96, trouxe, de fato, o reconhecimento do mundo rural, conforme seu artigo 28, assim sendo afirma: mediante a oferta da educação básica para a população do campo, os sistemas de ensino proverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

- Conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- Organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e as condições climáticas;
- Adequação à natureza do trabalho na zona rural.

É importante lembrar que a Lei nº 9394/96 considera a diversidade sociocultural e o direito à igualdade e a diferença, como também a proposta a substituir a mera adaptação pela adequação.

No entanto, de acordo com o Ministério da Educação – MEC, não se pretende afirmar que os problemas da educação estejam localizados em especial apenas ao meio rural, porém é no campo que a situação é mais grave, haja vista a ineficácia dos sistemas de ensino e a realidade socioambiental, onde a escola está inserida.

Infelizmente a educação escolar continua sendo marcada pela dualidade das redes de ensino, um atendimento a clientela da zona urbana e outro para a zona rural. Tal concepção permite pensar que a legislação brasileira seja mesclada de controvérsias. O Plano Nacional de Educação traz um conjunto de diretrizes para o ensino fundamental, a saber:

(...) A escola rural requer um tratamento diferenciado, pois a oferta de ensino fundamental precisa chegar a todos os recantos do país e a ampliação da oferta de quatro séries regulares em substituição às classes isoladas unidocentes é meta a ser perseguida, consideradas as peculiaridades regionais e a sazonalidade (PNE, 2002, p. 21).

Embora o Plano Nacional da Educação (PNE) estabeleça em suas diretrizes tratamento diferenciado para a escola rural, continua por afirmar uma clara alusão ao modelo urbano. Inicialmente, tais políticas públicas deverão ser construídas com os próprios sujeitos dos direitos que as exigem, trata-se de uma educação dos sujeitos do campo e não para os sujeitos do campo.

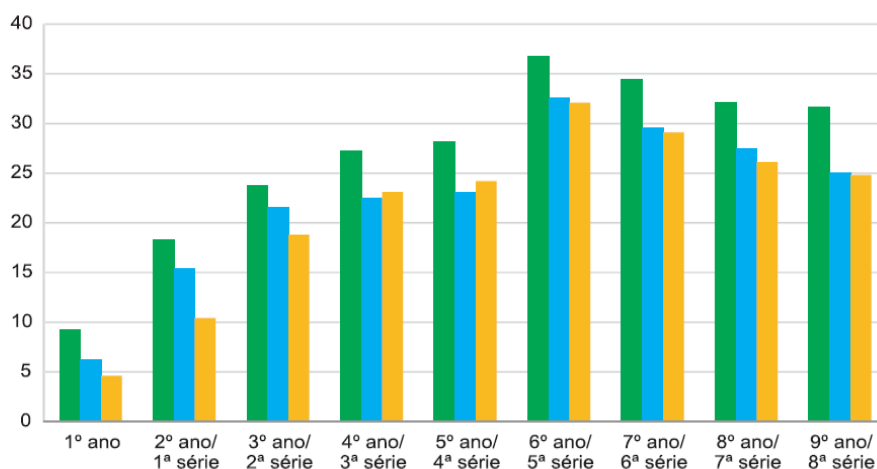
Toda a luta travada intensamente no campo da educação tem sido pelos próprios sujeitos que fazem parte deste processo, a saber: homem e mulheres que vivem do cultivo da terra, aos quais, é mantida a aproximação a partir do momento que foi decidido aprofundar melhor esta pesquisa a respeito do programa de educação do campo Escola Ativa.

1.5 As Classes Multisseriadas como Premissas do Programa

Uma marca registrada da educação brasileira são as classes de estudantes de diferentes idades em uma mesma turma acompanhados por um único docente. As classes com estudantes de diversas idades em localidades isoladas representam um dos maiores desafios pedagógicos da educação brasileira.

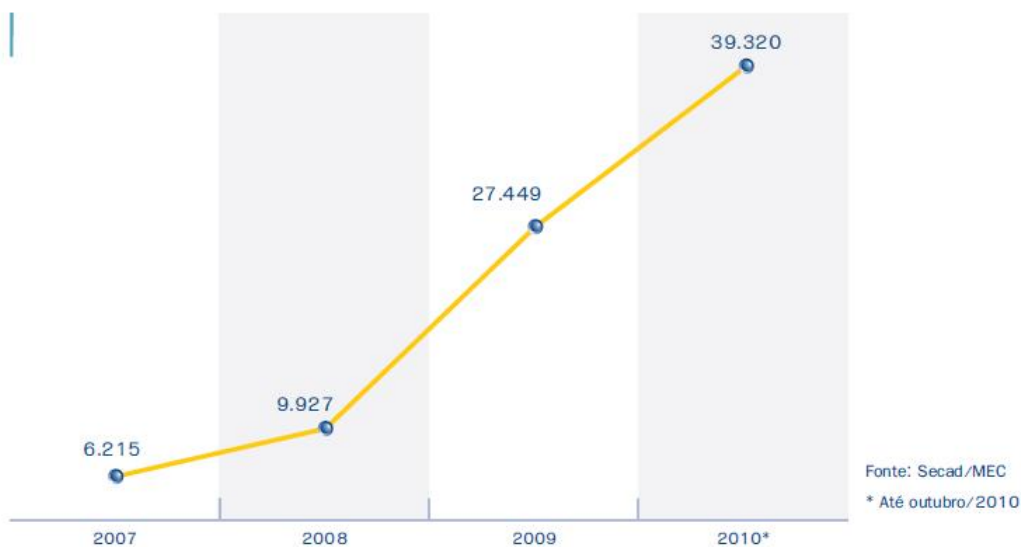
Segundo o censo escolar em 2009, os dados apontaram a existência de mais de 96,6 mil turmas multisseriadas do ensino fundamental. Um dos fatores principais é a distorção idade-série, segundo os dados do observatório da educação, esta distorção idade-série chega até 38.9% nas séries iniciais das escolas rurais.

Gráfico 2: Evolução da Matrícula no Ensino Fundamental Por Série/Ano – Brasil – 2007-2012



Fonte: Resumo técnico_censo_educação_básica, 2012.

Gráfico 3: Escolas atendidas com classes multisseriadas



FONTE: Sinopse_ações_mec.pdf.2010

Tais escolas são responsáveis principalmente pela oferta do 1º ao 5º ano do ensino fundamental e esses números sinalizam para o baixo aprendizado nas escolas rurais com esta característica. São poucos os professores das séries iniciais na escola rural com nível superior, são apenas 35% para zona rural contra 67,4% na zona urbana. Alguns fatores influenciam a existência de classes multisseriadas, entre outros, a baixa densidade populacional na zona

rural – escolas pequenas, com poucos alunos matriculados, a carência de professores e infraestrutura.

Gráfico 4: Alunos atendidos com classes multisseriadas



Fonte: Sinopse_ações_mec.pdf., 2010.

Esta realidade não ocorre apenas no Brasil, a presença de escolas que se organizam em turmas multisseriadas, com estudantes de diferentes séries e níveis em uma mesma sala de aula, é uma solução utilizada em diferentes países para permitir que a população das áreas afastadas da cidade tenha acesso à escola, por conta da baixa densidade demográfica nessas e, conseqüentemente, o baixo número de alunos não permite a criação de turmas voltadas ao atendimento de séries ou anos.

Segundo o professor Márcio Azevedo, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), em sua pesquisa de doutoramento, mostra que as turmas multisseriadas vêm sendo utilizadas desde o século XIX. “Era um meio de se oferecer educação aos estudantes que moravam em pequenos vilarejos europeus” enfatiza. Segundo o mesmo pesquisador, as primeiras evidências de escolas brasileiras com essa organização são do período imperial. Para ele, “A instrução elementar orientava que as escolas aplicassem o método mútuo ou ensino por meio da monitoria, cujo modelo foi exportado da Inglaterra”.

De acordo com essa perspectiva, a problemática da educação do campo não é a forma de organização das escolas, mas as condições em que elas se estruturam e funcionam e as condições do trabalho docente.

Ao longo do tempo, as escolas multisseriadas vêm resistindo e fecharam o século XX totalizando 134.545 turmas em todo Brasil. Embora se encontrem poucas produções científicas acerca das escolas multisseriadas, e dentre as poucas existentes, as mesmas são consideradas de segunda categoria, a precariedade dessas escolas é denunciada nas poucas investigações existentes.

Em suas postulações, Hage diz que:

Apesar de concentrar mais da metade das escolas brasileiras, 97 mil de 169 mil existentes, a metade das escolas do campo ainda é uma sala e 64% são multisseriadas. Em relação aos professores, boa parte dos que ensinam no campo tem formação inadequada; e apenas 9% completaram o ensino superior (HAGE, 2007, p. 7).

Percebe-se, então, que a educação no Brasil é fruto de lutas e resistências e mantém velhas contradições inerentes ao modelo de sociedade que a gestou. Assim, para então se compreender a organização do trabalho pedagógico nas classes multisseriadas, é necessário recuar um pouco na história de nosso país. Segundo Saviane:

(...) o ensino dos Jesuítas, os quais trouxeram para o Brasil, o *Ratio Studiorum* e criaram um sistema ‘organizado’ de ensino, criado pelo Marques de Pombal, que instituiu em seu lugar as aulas Régias, funcionando, via de regra na casa da professora, onde os estudantes, independente da idade, nível intelectual ou cognitivo podiam se matricular (SAVIANE, 2006, p. 13).

Tal modelo foi ao longo do tempo sendo substituído, por outras possibilidades de ensino, fato é que as atuais escolas multisseriadas, segundo Arroyo (2007, p. 161), “ainda estão sustentadas em uma concepção de multisseriado como justaposição de séries”. Encontram-se situadas entre as aulas Régias e o modelo seriado urbano. Tornando-se um grande problema com relação à organização do trabalho pedagógico destas salas, onde o professor, nas regências das aulas dessas salas, continuam a preparar um plano de aula para cada turma.

Desta forma, Hage (2009) ressalta a possibilidade de uma forma de organização que permita a formação de grupos de estudantes e planejar o ensino e a aprendizagem de forma a superar o modelo desenvolvido em sala de aula isolada de seu contexto.

Sobre a maioria das escolas brasileiras, 50% se encontram no campo e 60% delas são mistas ou multisseriadas. As escolas do campo, organizadas em multisséries constituem-se um desafio a ser enfrentado para todos aqueles que lidam com a educação no âmbito rural.

II CAPÍTULO

2 EDUCAÇÃO DO CAMPO E CLASSES MULTISSERIADAS: ESTADO DA ARTE

Para o desenvolvimento deste capítulo, foi feito um levantamento bibliográfico acerca da temática discutida escolhida para o desenvolvimento desta dissertação. Tal ação objetiva realizar um balanço que desvende e examine o conhecimento já elaborado por outros pesquisadores, apontando os enfoques, os temas mais pesquisados e as lacunas existentes. Esta pesquisa de caráter bibliográfico sobre a educação do campo e as classes multisseriadas, permitiu conhecer alguns textos, artigos, dissertações e teses sobre o fenômeno investigado, as tendências atuais e as temáticas ainda não suficientemente exploradas. No entanto, uma minoria refere-se diretamente ao objeto de interesse da investigação, sendo eles:

- Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas. Cadernos da SECAD 2, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília – DF, março de 2007;
- A Prática Educativa nas classes multisseriadas: impasses e desafios. (Dissertação) Autora: Eliza Flóra Muniz Araújo. Sob a orientação do Prof. Doutor Antônio da Silva Neto. Universidade da Madeira – Portugal;
- Concepções, princípios e organização do currículo no projeto escola ativa. (Dissertação) Autora: Cleide Carvalho de Matos. Sob a orientação do Prof. Doutor Genylton Odilon Rêgo da Rocha. UFPA – Belém / PA;
- Metodologia de Ensino em classes multisseriadas: seis estudos de caso em escolas rurais unidocentes (dissertação). Autora: Lina Pereira da Cunha. UFRS;
- Classes multisseriadas: ainda um desafio (artigo). Autora: Nora Cecília B. Cinel. Revista do Professor, n. 64/2000;
- A Realidade das Escolas Multisseriadas frente às conquistas na legislação Educacional (pôster). Autor: Salomão Mufarrej Hage, professor do Centro de Educação da UFPA. CDROM: 29ª Reunião Anual da ANPED (2006).
- Por uma escola do campo de qualidade social: transgredindo o paradigma (multi) seriado de ensino (artigo). Autor: Salomão Antônio Mufarrej Hage, professor do Centro de Educação da UFPA. Em aberto, Brasília, v. 24, n. 85, p. 97-113, abril, 2011.
- Currículo e educação do campo na Amazônia: referências para o debate sobre a multisseriação na escola do campo. (Artigo). Autores: Salomão Antônio Mufarrej Hage, Oscar Ferreira Barros. Espaço currículo, v. 3, março de 2010.

Muitos desses textos se encontram nesta pesquisa. Não se pretende, nesse momento, evidenciar dados analíticos, mas os principais levantamentos relativos à produção científica acerca da educação do campo e das classes multisseriadas. Esta atividade permite observar os avanços da escola do campo, as lutas travadas pelos povos que a constituem. Então, o principal desafio deste capítulo do texto que se segue é levantar e tentar discutir as produções acadêmicas existentes em diferentes campos do conhecimento acerca da temática em tela.

Assim sendo, Soares justifica a importância de trabalhos dessa natureza:

Tal compreensão do estado de conhecimento sobre um tema, em determinado momento, é necessária no processo de evolução da ciência, afim de que se ordene periodicamente o conjunto de informações e resultados já obtidos, ordenação que permita indicação das possibilidades de integração de diferentes perspectivas, aparentemente autônomas, a identificação de duplicações ou contradições, e a determinação de lacunas e vieses (SOARES, 1987, p. 3).

Uma literatura apropriada e coerente com o tema investigado possibilita um entendimento mais apurado com os autores, uma melhor descrição dos conhecimentos teóricos e empíricos. O levantamento das literaturas existentes possibilitou um aprofundamento do que inicialmente se pretendeu investigar, dando um aporte teórico positivo acerca do fenômeno. Embora, após um levantamento inicial, confirmou-se baixa produção científica referente à educação do campo e classes multisseriadas, fez-se um mapeamento com o objetivo de identificar a quantidade real de estudos e pesquisas referentes à temática abordada.

Para tal, tomou-se como fontes básicas a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, a Plataforma Lattes/CNPq e o Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). O que temos mostrado neste capítulo, indica apenas o primeiro momento do estado da arte, no qual buscamos pesquisas num determinado período e lugar, cujo norte foi à educação do campo e as classes multisseriadas.

Deste modo, optou-se por expor e discutir o conhecimento na área da educação rural, com a intenção de delinear o “estado da arte” neste campo de investigação. Considera-se que um dos primeiros problemas com relação aos estudos na área de educação rural, atualmente, é a legislação do espaço rural, uma vez que aquilo que, diferentemente da época em que surgiram os primeiros manifestos a respeito da educação dos povos do campo, versava acerca de um

projeto ligado ao desenvolvimento do país, hoje, a realidade é muito diferente e o novo rural brasileiro, guarda pouca identidade daquilo que se propôs no passado.

Sabe-se que muitas outras disciplinas tentam protagonizar estudos acerca da Educação rural, no entanto, concentra-se uma especial atenção na produção científica na área de Educação. Embora as produções ainda não sejam tão satisfatórias, devido o valor relativo do rural brasileiro, a escassez de estudos na área é também fruto da dificuldade de financiamento de pesquisas. O desinteresse difundido pelo tema em tela mostra o desinteresse do estado pelo problema.

A análise do estado da arte possibilita identificar os textos de extrema relevância para o estudo. Os textos analisados apresentaram dados que permitiram concluir que a educação rural apresenta problemas graves e de origem, várias pesquisas afirmam, inclusive, que a escola rural é inadequada ao seu meio (LEITE, 1999).

Embora a Educação do Campo venha sendo, ao longo do tempo, estudada e discutida por vários pesquisadores, muitos desses trabalhos voltados para o ensino fundamental versam sobre as condições gerais de ensino e aprendizagem da escola rural. Tais estudos buscam dar suporte tanto à formulação de políticas quanto a programas educacionais voltados à realidade campesina.

Apesar de enfatizar aspectos distintos entre as realidades da vida rural e da escola rural, esses estudos entendem que a educação não se limita apenas ao espaço escolar, porém encontra-se presente também, nas lutas sociais travadas há décadas, nas condições de produção no campo, na apropriação de um saber que permite uma compreensão transformadora da realidade. Tais aspectos nos impulsionam a afirmar que, sem dúvida, as práticas pedagógicas da escola rural, compreendem um campo vasto e rico que vem sendo investigado, esse conjunto de ações que esses atores desenvolvem para sua identidade como sujeitos, pode impulsionar a transformação dessas práticas no chão da escola campesina.

Considerações acerca da aprendizagem, da construção do conhecimento e dos interesses teóricos-metodológicos, a maioria dos estudos produzidos na área indica que as novas práticas experimentadas na escola rural brasileira, parece nascer do conhecimento de práticas já testadas em outros países, como foi com o programa em análise.

Na condição de sujeitos que pensam a sua história, os estudantes da escola rural têm consciência de qual escola querem e dos conteúdos morais e intelectuais que ela deve transmitir e produzir. Desta forma, a construção dessas práticas deve ser fundamentada em diferentes iniciativas que visem uma melhor qualidade de vida, contemplem o mundo do trabalho do trabalhador rural, elevando, igualmente, a sua autoestima.

Faz-se necessário enfatizar que esta análise inicial do estado do conhecimento, caracterizada como o primeiro momento onde se interage com a produção acadêmica através da quantificação e de identificação de dados bibliográficos acerca da temática, permitiu identificar os textos mais importantes para a construção deste estudo. Desta forma, a explanação de temas como classes multisseriadas, prática e inovação pedagógica direcionam para compreensão da prática pedagógica das escolas camponesas no Brasil.

Embora a Educação do Campo, durante décadas tenha sido alvo de muitas discussões a respeito da “suposta” qualidade pregada por algumas ações governamentais, ainda há poucas produções acadêmicas. Assim, a classe multisseriada do programa escola ativa, mesmo com todas as limitações possíveis, porém amparada por recursos didáticos e pedagógicos, formação continuada para os professores, deve conduzir o estudante a construção do seu conhecimento, direcionando-os à inovação pedagógica.

Tomemos como base, para essa discussão acerca das produções científicas da educação do campo, escolas multisseriadas, programa escola ativa, respectivamente, as ideias centrais dos textos de Hage (2006, 2009), Santos & Moura (2010). Estes autores são referências nos temas discutidos.

Salomão Hage, coordenador do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo da Amazônia (Geperuaz), em seus textos, fala sobre as escolas multisseriadas presentes nas áreas rurais de nosso país. O autor afirma que a existência da escola multisseriada em uma comunidade contribui para evitar o êxodo de estudantes, fortalece as identidades culturais locais, a permanência da população no meio rural e o desenvolvimento da própria comunidade.

Em artigo publicado na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (2006), o autor escreve sobre os movimentos sociais do campo e a afirmação do direito à educação, apresenta dados

identificados durante a realização de uma pesquisa qualitativa. No corpo do texto ele socializa os resultados de uma pesquisa que envolveu estudo bibliográfico e documental bem como os procedimentos necessários de uma abordagem qualitativa, onde retrata a realidade das escolas multisseriadas na Amazônia Paraense. Questões como condições existenciais, retratos da realidade de tais escolas, planejamento do currículo e organização do trabalho pedagógico nas escolas multisseriadas, trabalho docente. Finalmente, o resultado da pesquisa aponta para enormes desafios a serem superados no chão da escola do campo, tal realidade constatada na Amazônia Paraense não difere muito do restante do país, aproximando-se também a nossa realidade daquilo constatado pelo autor.

Assim, como outros textos do autor, sendo eles a maioria, voltados para a educação do campo na Amazônia o autor considera que o ensino e aprendizagem nas escolas multisseriadas são poucos produtivos, pois os professores enfrentam muitas dificuldades, em face do isolamento que vivenciam e de pouco preparo para lidar com a heterogeneidade de idades, séries, ritmos de aprendizagem, entre outras que se fazem presentes de forma mais explícita em uma classe multisseriada. Desta forma, acredita-se que tal realidade também seja enfrenta por todas as escolas rurais do país.

Diante da situação apresentada acima e no que se refere às políticas públicas voltadas ao atendimento dessas classes, e mais necessariamente ao Programa Escola Ativa, afirma Santos & Moura, que:

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

Nesse entendimento, o Programa Escola Ativa é concebido por esses autores como a única política pública voltada para as escolas do campo. A ausência de outras políticas públicas que deem conta da dinâmica que constitui as classes multisseriadas e a escassez de pesquisas na área de educação do campo e classes multisseriadas, associadas ao abandono do poder governamental durante muito tempo, configurou-se em grandes obstáculos na construção de um novo cenário para essa modalidade educacional no Brasil.

Portanto, a construção de práticas pedagógicas nas escolas multisseriadas deve se basear em diferentes iniciativas que visem uma melhor qualidade nos processos de ensino e aprendizagem, enfatizando o mundo do trabalho, enaltecendo o meio diverso no qual estão inseridos, várias vivências e as experiências na sua diversidade.

Deste modo, o estudante, como construtor do conhecimento, revela uma aptidão própria. O meio no qual está inserido permite a possibilidade de buscar dentro dele mesmo a solução para resolução dos problemas encontrados, uma vez que esses não podem ser solucionados pelo poder estatal.

Hage propõe uma transgressão do paradigma de seriação e aposta em práticas educativas que valorizem a heterogeneidade sociocultural e ambiental. Ele enfatiza que:

(...) as escolas multisseriadas representam a maneira possível, viável e exequível que a seriação encontrou para materializar num contexto próprio como o meio rural, marcado pela precarização da vida, da produção e da educação, referenciada pela visão urbanocêntrica de mundo (HAGE, 2011, p. 105).

Para Hage (2011), o modelo seriado de ensino trata o tempo, o espaço e o conhecimento escolar de forma rígida, impõe a fragmentação em séries anuais e submete os estudantes a um processo contínuo de verificações da aprendizagem como requisito para a aprovação. Deste modo, o autor aponta para a transgressão desse modelo seriado urbano de ensino como elemento principal para as mudanças desejadas, reivindicadas e perseguidas em relação às escolas multisseriadas. Ele afirma que:

(...) Para serem efetivas e provocarem desdobramentos positivos quanto aos resultados do processo de ensino e aprendizagem, devem transgredir a constituição identitária que configura essas escolas e turmas, ou seja, devem romper, superar, transcender o paradigma seriado urbano de ensino, que em sua versão precarizada se materializa hegemonicamente nas escolas rurais multisseriadas (HAGE, 2011, p. 107).

Sobre o trabalho pedagógico, para Hage, a presença do modelo seriado urbano de ensino nas escolas ou turmas multisseriadas pressiona os professores a organizar o trabalho pedagógico de forma fragmentada, levando-os a desenvolver suas atividades referentes às práticas de forma isolada para cada uma das séries. Desta forma, esta “transgressão” proposta pelo autor,

passa a ser assumida como possibilidade de transcendência, como forma de romper com as amarras que se precarizam e se materializam nas escolas rurais multisseriadas.

Um ponto significativo na “transgressão do paradigma seriado de ensino” proposto por Hage (2011) é quando no cotidiano da sala de aula procura-se valorizar a heterogeneidade inerente ao ambiente escolar, sem desconsiderar a visão dos sujeitos envolvidos com as escolas multisseriadas, procurando valorizar a inter-multiculturalidade configurada das identidades/ subjetividades e dos modos de vida próprios das populações do campo.

Sobre a heterogeneidade citada no parágrafo anterior, podemos fazer uso de um postulado de Piaget citado por Taille (1992), quando declara que o homem é um ser social, e afirma a possibilidade da “troca intelectual” entre os seres humanos, ele ressalta que esta “troca intelectual” é uma relação possível entre as pessoas. Uma vez observadas as fases do desenvolvimento, as bases biológicas do ser humano e as interações sociais com o meio e com o outro a ele possibilitada.

Acerca da questão em tela e sobre a questão do desenvolvimento humano por meio da heterogeneidade oferecida nas classes multisseriadas, poder-se-ia ainda frisar aquilo que Piaget chama de “relações de cooperação”. Como o próprio nome diz, a relação de cooperação é entendida como a coordenação das operações de dois ou mais sujeitos. Para Piaget, essa cooperação é o tipo de relação interindividual que representa, deste modo, o alto nível de socialização do sujeito, sendo para ele este tipo de relação que promove o desenvolvimento. Para Piaget a cooperação é o método.

Não obstante, Vygotsky também fala da dimensão social do desenvolvimento do ser humano. Para Vygotsky (*apud* KOHL), o ser humano constitui-se enquanto tal na sua relação com o outro. Para Oliveira (1991, p. 11), “a cultura torna-se parte da natureza humana num processo histórico que, ao longo do desenvolvimento do processo da espécie e do indivíduo, molda o funcionamento psicológico do ser humano”. Para a autora, uma das ideias centrais das postulações de Vygotsky acerca do desenvolvimento humano como um processo sócio-histórico, é a ideia da “mediação”.

A aprendizagem enquanto construção do conhecimento, poderia se definir como as postulações citadas nos parágrafos acima e pregada por Piaget e Vygotsky. Sendo tais teóricos

os precursores de concepções construtivistas na aprendizagem. Essas concepções romperam paradigmas no século passado, sendo reconstruídas por uma nova visão epistemológica de aprendizagem a concepção construcionista pregada por Papert (1983), que enfatiza a relevância do uso das tecnologias em prol da construção de conhecimentos, sendo o construcionismo para Papert (1983, p. 127): “a reconstrução pessoal do construtivismo.” Para o autor, o termo Construcionismo, cujo uso educacional contemporâneo refere-se as postulações de Piaget, no sentido que o conhecimento simplesmente não pode ser transmitido ou transferido pronto para outro indivíduo.

Assim, Papert (1983, p. 125) enfatiza a necessidade de desenvolver a Matemática², sob o pressuposto de que “O tipo de conhecimento que as crianças mais precisam é o que lhes ajudará a obter mais conhecimentos”. Desta forma, acredita que o processo de “descoberta” na construção do conhecimento é essencial e da importância da Matemática na construção do conhecimento concreto.

Em relação ao ensino escolar tradicional, Papert (1983) diz que o ensino escolar cria uma dependência da instituição e uma devoção supersticiosa a crer em seus métodos. Sabe-se que a escola atual, em geral, não permite o desenvolvimento da autonomia e liderança na resolução das atividades escolares, desenvolvendo, muitas vezes, trabalhos ditados por alguém, trabalhos que em sua maioria não possuem valor didático.

Portanto, Papert (1983) preconiza a discussão de como os computadores poderiam intermediar os estudantes e suas ideias. Diz, ainda, que a tecnologia pode apoiar uma grande mudança no cenário da educação hodierna. A construção do conhecimento mediada pela tecnologia pode eliminar a aprendizagem técnica desenvolvida nas escolas, uma vez que os computadores servem quando permite que tudo mude, inclusive a construção do conhecimento dos estudantes.

A utilização de tecnologias na construção da aprendizagem, ou em função dela, tem crescido muito no Brasil nos últimos anos. O uso educacional de tais tecnologias apoia-se em diferentes vertentes teóricas, visto que a que se pretende ressaltar seja a ideia de Papert (1994) a qual sugere, que uma boa estratégia para essa construção seja a de o estudante construir

² Matemática – Arte de uma descoberta intelectual / descobrir soluções para problemas.

artefatos. Assim, o maior desafio da escola contemporânea é como implantar neste espaço, uma prática facilitadora da aprendizagem e possibilite a construção do conhecimento.

Visto que se observa, atualmente, que a mudança na prática pedagógica implica, necessariamente, na modificação da concepção que se tem acerca de como ocorre o processo de ensino e aprendizagem. Dentre muitas metodologias encontradas no âmbito educativo, observaram-se os ambientes virtuais de aprendizagem, embora esta não seja a proposta sugerida por Papert (1983), o estudante constrói o conhecimento a partir da exploração de uma questão de investigação.

Infelizmente, a estrutura conceitual e física da escola hodierna limita forçosamente a possibilidade de tal construção, sendo necessária a reflexão de que estes ambientes virtuais de aprendizagem superam as limitações espaços-temporais das escolas atuais.

Acerca de um ambiente de aprendizagem megamudado, onde o aprendizado de fato aconteça, afirma Papert:

O desenvolvimento de um ambiente de aprendizagem megamudado deverá ser um processo social, que crescerá aos poucos de forma orgânica. Ele envolverá o crescimento de uma cultura de aprendizagem verdadeiramente diferente, repleta de literatura informativa e brincadeiras com novas formas de pensar sobre o que deve ser aprendido e como aprendê-lo (PAPERT, 1983, p. 199).

Portanto, o estímulo à descoberta em virtude do desenvolvimento de um processo de aprendizagem que alcance a construção de novos conhecimentos, e de acordo com a necessidade do estudante, difere muito daquilo que é proposto nos ambientes virtuais de aprendizagem.

Embora tenhamos ainda um sistema educativo “engessado”, a utilização das tecnologias na sala de aula das escolas do campo possibilitaria ao estudante um aprendizado prazeroso, uma vez que proporcionaria a integração e interação com os conhecimentos de forma lúdica.

Assim sendo, considerar as ideias de autores como Piaget (1974), Vygotsky (2007), Oliveira (1991), Papert (1983, 1994), entre outros, servirá de sustentáculo para se embasar as ideias e

assim permitirá a reflexão de novos modelos, ou mesmo a associação de modelos já existentes acerca do entendimento do objeto em tela.

2.1 Considerações sobre a Educação do Campo à Luz do Pensamento da Teoria Crítica em Gramsci

Nesta parte do trabalho, destaca-se Gramsci e a teoria crítica como relevante obra para as discussões propostas. Assim, a reflexão terá uma intencionalidade em discutir as ideias de Gramsci e da teoria crítica voltada para educação do campo. A história mostra que as pesquisas e práticas educativas realizadas nos campo têm como pilares filosóficos que a fundamentam a teoria crítica de Gramsci. Para se entender o pensamento de Gramsci na educação do campo, tornou-se necessária revisitar a sua teoria.

Por consequência, nos últimos anos, a educação do campo tem sido considerada uma área de grande concentração científica, visto que há grande dicotomia entre aquilo que é preconizado na legislação vigente e aquilo que ocorre na prática nas escolas do campo. Em virtude desta realidade, ousou-se utilizar-se da teoria proposta pelo autor citado anteriormente, uma vez que além dele se interessar pela questão escolar, o mesmo faz duras críticas às escolas existentes.

Gramsci acentua a importância de toda e qualquer espécie de formação, quando diz:

Queremos que todos disponham, de igual modo, dos meios necessários para educar a própria inteligência, para dar a toda a coletividade os maiores frutos possíveis do saber, da pesquisa científica, da fantasia que cria a beleza na poesia, na escultura, em todas as artes (GRAMSCI, 2004, p. 143).

Gramsci foi um grande filósofo europeu que influenciou sobremaneira o campo da educação mundial. Este filósofo da educação tinha como inspiração de seu pensamento, o Marxismo de Karl Marx e tentou expurgar certo mecanicismo de sua teoria e impregná-la de mais humanismo. Alguns pontos não de ser considerados naquilo que Gramsci postulava, a saber: a filosofia da práxis, função da Escola e da educação; aquilo que Gramsci pede da escola e, por fim, a Escola Unitária.

Gramsci define filosofia da práxis como uma visão (cosmopolita), ou seja, as condições de humanização devem ser válidas para todos os homens, independente de todas as diferenças e particularidades, nenhuma diferença deve justificar nenhum tipo de desigualdade. Assim, para

Gramsci, Práxis é a prática informada pelo conhecimento, pela reflexão. Desta forma, prática humana é a mesma coisa da práxis, porque é pensada, refletida, não é mecânica, mas é um agir que ocorre em função de um sentido, pelo exercício da subjetividade.

Segue o pensamento de Gramsci sobre a filosofia da práxis:

[...] a filosofia da práxis não tende a resolver pacificamente as contradições existentes na história e na sociedade, mas é a própria história de tais contradições; não é o governo de grupos dominantes para ter o consenso e exercer a hegemonia sobre as classes subalternas; mas é a expressão destas classes que querem educar a si mesmas para a arte do governo e têm interesse em conhecer todas as verdades, também as desagradáveis, e evitar os enganos (impossíveis) da classe superior e até de si mesma (GRAMSCI, 2004, p. 388).

Para o filósofo, a educação é este processo de elevação do senso comum à consciência filosófica, para que não seja uma prática mecânica ou extintiva, totalmente condicionada como ocorre com alguns seres vivos, onde o seu agir não é conduzido por significações e ações intelectualmente elevadas. Reitera ainda, que a educação deve elevar as pessoas ao senso comum, ao bom senso, sendo o bom senso a capacidade de entendimento da realidade do conhecimento dos requisitos da ação tanto no âmbito individual quanto coletivo seja esclarecido pela consciência filosófica.

Sobre a escola, como um poderoso instrumento de formação, diz Gramsci:

A escola é o instrumento para elaborar os intelectuais de diversos níveis. A complexidade da função intelectual nos vários Estados pode ser objetivamente medida pela Educação do campo e pela quantidade de escolas especializadas e pela hierarquização: quanto mais extensa for a “área” escolar e quanto mais numerosos forem os “graus” “verticais” da escola, tão mais complexo será o mundo cultural, a civilização, de um determinado Estado (GRAMSCI, 2001, p. 19).

Portanto, a tarefa que cabe a educação é suscitar o bom senso, a consciência filosófica e, conseqüentemente, o exercício da função crítica. Quando olhamos a educação de forma geral como um processo educativo, formativo, é justamente aquilo que a teoria de Gramsci espera, no sentido que o indivíduo saia do senso comum à consciência filosófica. Para Gramsci, este é o papel formativo do desenvolvimento intelectual de todo ser humano quando falamos da escola concretamente, o processo formativo é explicitado na ideologia e eventualmente construindo uma contra ideologia.

Neste contexto, percebe-se que cada membro de uma sociedade está mergulhado em um mundo objetivo e natural, mas também está mergulhado em um mundo cultural e de significação.

Para Gramsci, os conceitos, valores e representações formam a ideologia que garante a coesão social e o que o teórico pede da escola é o seguinte: que a escola mostre, explicitamente, elabore, trabalhe esta ideologia que é o conjunto de conceitos e valores, representações que uma sociedade histórica tem, e que todos os membros desta sociedade compartilham espontaneamente no âmbito do senso comum, mas que é preciso através do investimento pedagógico, ou seja, da dialética pedagógica, que se tome conhecimento, tome consciência destes valores os quais presidem a organicidade social.

A educação, a escola e o currículo são mediações para que esta ideologia seja disseminada, compartilhada. É um trabalho que começa na família e atravessa o próprio convívio social, que se sistematiza na escola.

Cabe à educação consolidar, sistematizar e reproduzir a ideologia, mas também fazer a crítica desta ideologia, tornando emancipadora a práxis de cada um, melhorando as condições reais da existência da humanidade. Gramsci insiste que uma das tarefas da educação é fazer as pessoas compartilharem esta “cosmovisão³”. Esta ideologia, por outro lado, deve promover a crítica destes valores e conceitos quando estes estiverem prejudicando a ação histórica desta sociedade, construindo, do mesmo modo, a contra ideologia. A educação sistematizada ou institucionalizada tem este papel de disseminar esta “ideologia⁴” vigente nesta sociedade histórica para assegurar a participação de todos os membros nesta sociedade, mas também o papel de criticar.

Segundo Gramsci, quando uma ideologia é construída, organizada a partir do consenso e comunhão das posições, sentimentos e interesses de todos os membros da sociedade tem-se, segundo Gramsci, uma ideologia orgânica. Por outro lado, a ideologia é construída de modo superficial tem-se uma ideologia arbitrária.

³ Sistema pessoal de ideias e sentimentos acerca do universo e do mundo; concepção do mundo.

⁴ Maneira de pensar que caracteriza um indivíduo ou um grupo de pessoas.

Assim, aquilo que Gramsci designou de “Escola Unitária”, é a proposta que o teórico tinha para a escola, é exatamente uma experiência desta organicidade, desta harmonia, deste esforço de consenso, que constrói a comunidade. Gramsci considera a escola como sendo uma consciência unitária, a formação que nós vamos receber da escola, este processo mediado pelo currículo ele deve ser um processo plenamente unificado, ou seja, todas as pessoas têm que participar.

Desta forma, Gramsci defende a ideia de uma escola unitária:

A escola tradicional era oligárquica, pois era destinada à nova geração dos grupos diferentes, destinada por sua vez a tornar-se dirigente: mas não era oligárquica pelo seu modo de ensino. Não é a aquisição de capacidades diretivas, não é a tendência a formar homens superiores que dá a marca social de um tipo de escola. A marca social é dada pelo fato de que cada grupo social tem um tipo de escola próprio, destinado a perpetuar nestes grupos uma determinada função tradicional, diretiva ou instrumental. Se se quer destruir esta trama, portanto, deve-se evitar a multiplicação e graduação dos tipos de escola profissional, criando-se, ao contrário, um tipo único de escola preparatória (elementar-média) que conduza o jovem até os umbrais da escola profissional, formando-o entretanto como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige (GRAMSCI, 1976, p. 136 *apud* MOCHCOVITCH, 1988, p. 53-54).

Para Gramsci, a escola deve ter um caráter unitário, ou seja, deve integrar as pessoas em todas as dimensões de nossa existência, além disso, a educação escolar é responsável pela conservação sistematizadora e disseminação de todo conhecimento armazenado pela ideologia, ciência, arte, filosofia, política e ética.

Em virtude daquilo que foi declarado, a relação e a prática pedagógica do educador devem ser repensadas, minuciosamente, em coerência com essas premissas acima, pois se concebe assim o processo pedagógico, como um processo de explicitação da existência que está articulada em torno destes conjuntos ideológicos, o educador não pode atuar de maneira tecnicista ou mecânica, autoritária e que não faça mediação única e exclusivamente através da representação conceitual ou puramente lógica, mas justamente através de uma lógica ou de uma pedagogia dialética no sentido de que leva o estudante à informação e este à experiência da reflexão.

O educador com inspiração gramsciana deve dominar metodologias, informações didáticas de sua área de atuação; deve ser criativo, no sentido de despertar, incentivar e fazer avançar as

descobertas dos estudantes; deve ser crítico quanto a sua própria prática, é um educador não dogmático, construtor, que valoriza a autonomia e o espaço para criação.

A educação não deve ser instrucional, mas de vivência, de reflexão, de conhecimento. Um processo que ao mesmo tempo em que mostra o exercício da subjetividade pode levar ao estudante a fazer uma avaliação crítica e propor novos significados.

Em suma, a educação é oferecida para a massa é muito mais uma educação para o consumo do que propriamente para autonomia. Esta qualidade para Gramsci implicaria na superação da capacidade do senso comum, e todos teriam uma educação mais “qualificada” do ponto de vista estético, ético e político.

Gramsci não admitia:

(...) a massa de camponeses, ainda que desenvolva uma função essencial no modo de produção, não elabora seus próprios intelectuais “orgânicos” e não “assimila” nenhuma camada de intelectuais “tradicionais”, embora outros grupos sociais extraíam da massa dos camponeses muitos de seus intelectuais e grande parte dos intelectuais tradicionais é de origem camponesa (GRAMSCI, 2001, p. 16).

Não há como não fazer uma aproximação entre aquelas propostas de Paulo Freire fez a Educação e aquelas propostas por Gramsci postulava. Não há dúvida alguma que a inspiração do pensamento gramsciano, se faz presente em Freire, por exemplo, quando Freire prega sobre a alfabetização de jovens e adultos e camponeses, ele estava justamente afirmando que era necessário explorar as potencialidades do senso comum, desta população em busca de um bom senso. Enfim, uma didática de inspiração gramsciana é uma didática necessariamente emancipatória, é o contrário de uma educação bancária de uma educação determinante. Desta forma, Freire e Gramsci tornam-se muito próximos quanto a ideias acerca da educação do campo no Brasil.

III CAPÍTULO

3 INOVAÇÃO PEDAGÓGICA

O avanço avassalador do conhecimento é uma realidade que vem suscitando transformações cada vez mais velozes. Transformações que precisam ser entendidas para que todos tenham a oportunidade de conhecer o até então, desconhecido, ousar penetrar e se envolver com “o novo”, quebrando paradigmas e mergulhando nas incertezas. No entanto, é necessário que se compreenda o sentido de inovação e sua aplicação no âmbito da escola, necessariamente na prática do professor intervindo pedagogicamente em sala de aula.

Toffler (1972) afirma que “as constantes e aceleradas mudanças não afetam apenas as indústrias e as nações, mas infiltra-se profundamente na vida das pessoas, impondo-as a rever seus papéis”. Nessa perspectiva, é certo que a escola é uma das instituições sociais onde a inovação acontece em passos lentos, porém a escola não pode ficar de fora do processo de desenvolvimento, pois é no campo da educação que o estandarte da “mudança e inovação” tem sido levantado por meio de discursos inflamados e propagados, então, por todos os segmentos da sociedade.

Toffler, que já apontava para mudanças aceleradas, relata:

As mudanças, atualmente, são tão rápidas e tão implacáveis no seio das tecnossociedades, que as verdades de ontem, repentinamente, se transformam em ficções contemporâneas e os membros mais inteligentes e mais capazes da sociedade sentem dificuldade em manter-se dentro do dilúvio de novos conhecimentos – até mesmo nos círculos extremamente restritos (TOFFLER, 1972, p. 129).

Assim, imbuídos em uma luta por mudança no atual cenário educacional, o centro de educação da Universidade da Madeira (UMa), em Portugal, além de encabeçar vários estudos acerca de práticas pedagógicas inovadoras, tem também avançado nessas pesquisas, uma vez que possibilita ao pesquisador a reflexão de fatores essencialmente indispensáveis a essa reflexão.

Reflexão que deve conduzir a uma quebra nos paradigmas existentes e esta quebra implica em romper com os mesmos em uma cultura enraizada dentro da instituição de ensino, não é fácil, muitas vezes não é bem aceito. No entanto, para que se constate verdadeiramente “inovação

pedagógica” nas práticas pedagógicas, é preciso que sejam observadas mudanças qualitativas frente aos métodos pedagógicos tradicionais, ou seja, para inovar, é necessária uma postura crítica face às técnicas existentes.

Fino chama a atenção para a necessidade da ruptura com o paradigma tradicional:

É certo que há factores que encorajam, fundamentam ou suportam as mudanças, mas a inovação, ainda que possa depender de todos ou alguns desses factores (por exemplo, da tecnologia), não é neles que reside. (...) Eu costumo dizer que só há inovação pedagógica quando existe ruptura com o velho paradigma fabril (...). (FINO, 2007, p. 3).

A partir desse esclarecimento, observa-se que Fino relata que são vários os fatores que amparam tais mudanças, mas não são neles que elas se firmam. Desta forma, de acordo com o autor, o sentido da expressão “inovação pedagógica” é um processo intencional e consciente a partir da ruptura com a rotina escolar tradicional na ânsia por uma intervenção pedagógica inovadora que melhore o processo educativo e, conseqüentemente, dê subsídio a novas mudanças.

Fino (2007, p. 3) enfatiza que “só há inovação pedagógica quando existe ruptura com o velho paradigma (fabril)”. O teórico afirma a necessidade do desenvolvimento de novas culturas escolares, diferentes da escola comum. Nessa perspectiva, a inovação pedagógica concebe-se a partir de rupturas epistemológicas, rompendo com paradigmas que orientam as práticas pedagógicas, em maioria das escolas.

Tomando como base as culturas escolares, para Fino (2010) a inovação pedagógica pode ser observada como ruptura da natureza cultural, uma vez que a inovação pedagógica para o autor implica nestas mudanças, tornando uma abertura para o aparecimento de novas culturas. Deste modo, na busca por definir a inovação pedagógica, o autor afirma:

O caminho da inovação raramente passa pelo consenso ou pelo senso comum, mas por saltos premeditados e absolutamente assumidos em direção ao muitas vezes inesperado. (...) Se a inovação não fosse heterodoxa, não era inovação (FINO, 2010, p. 278).

Ainda sobre o significado da inovação pedagógica, Fino (2007) afirma que “a inovação envolve obrigatoriamente as práticas”. O autor preconiza que essa não deve ser procurada em

programas ou reformas do ensino, ou mesmo em alterações curriculares, ainda que estes fatores facilitem a busca, ou mesmo apontem para mudanças qualitativas no cenário educacional. Fino (2007) considera a inovação pedagógica como a criação e vivência de contextos de sala de aula que favoreçam o processo de ensino e aprendizagem.

Sobre as práticas pedagógicas, sendo elas o elemento crucial para impulsionar às mudanças, Fino assegura:

As práticas pedagógicas ocorrem quando se reúnem pessoas, das quais algumas têm o propósito de aprender alguma coisa e, outras, o propósito de facilitar ou mediar nessa aprendizagem. Ou quando todas têm o mesmíssimo propósito de aprender alguma coisa em conjunto (FINO, 2010, p. 280).

Neste sentido, é necessário que professores apresentem uma prática diferenciada daquilo que tem ocorrido nos dias atuais, onde o estudante seja levado a refletir e a perceber as culturas que o rodeiam e assim situar-se dentro do contexto escolar, sentido – se parte do meio ao qual está inserido, podendo além de eliminar práticas pedagógicas diferenciadas, eliminar hábitos tradicionais. Para Fino (2007, p. 2), a “inovação pedagógica não é introduzida de fora, mas é um processo de dentro, que implica reflexão, criatividade e sentido crítico e autocrítico”.

Como foi citado anteriormente, o avanço avassalador do conhecimento tem suscitado transformações mais velozes no que concerne a aprendizagem e a escola ainda possui um modelo tradicional em suas práticas. Portanto, para Fino (2010, p. 102): “a inovação pedagógica passa pela criação de novos contextos de aprendizagem (...) implicando alterações qualitativas (...) que regulam a prática partilhada pelos aprendizes e pelo professor”. Coloque-se, então, a questão da inovação pedagógica em termos de mudança de paradigma.

No que refere a paradigma, Kuhn (1962, p. 64) diz que é: “(...) Um conjunto de crenças, valores e técnicas que caracterizam um sistema de pensamento, determinando uma visão de mundo que confere homogeneidade à produção científica e à organização da sociedade”.

Fino (2006, p. 3) enfatiza que: “só há inovação pedagógica quando existe ruptura com o velho paradigma (fabril)”. O autor afirma a necessidade do desenvolvimento de novas culturas escolares, diferentes da escola comum. Nessa perspectiva, a inovação pedagógica concebe-se a partir de rupturas epistemológicas, rompendo com paradigmas que orientam as práticas

pedagógicas, na maioria das escolas. Tais práticas inovadoras dão subsídio a mudanças, ou seja, apresentam total ruptura com as ideias tradicionais, que se assemelhem ao esquema fabril (KUHN, 2005).

No que diz respeito à escola, para Sousa (2005, p. 5), “não pode ser apenas joguete de mudanças externas, mas deve assumir, ela própria, a mudança desejada”. Cujas missões por excelência, a difícil tarefa de formar novos cidadãos, considerando as aceleradas mudanças que ocorrem no mundo.

A partir desse esclarecimento, observa-se que Fino relata que são vários os fatores que amparam tais mudanças, mas não são neles que elas se firmam. Desta forma, tratando acerca da mudança de paradigmas.

No que concerne à tecnologia segundo Papert (1997, p. 8) “(...) é função da educação de criar os contextos para que as aprendizagens possam se desenvolver de modo natural”. No que concerne à relação da tecnologia com a educação, Papert afirma a importância de possibilitar desafios significativos, relacionados ao aprendizado para que os alunos busquem soluções inovadoras. Atribuindo à tecnologia o papel fundamental de propor uma ruptura com paradigmas do passado para a escola moderna, uma vez que o ensino escolar cria uma dependência supersticiosa a crer em seus métodos ultrapassados.

Para Fino (*apud* PAPERT, 2010, p. 278) suscitar o máximo de aprendizagem com o mínimo de ensino pressupõe a criação de novos contextos “ricos em nutrientes cognitivos”. Tal contexto de aprendizagem levaria o estudante a desenvolver um excelente nível de autonomia na construção do próprio conhecimento, e o professor assumiria um papel secundário, servindo muito mais de mediador do que transmissor.

Assim sendo, investigar a prática educativa do programa “Escola Ativa”, apreciando as possíveis inovações nos seus espaços e na capacidade de mudança, em relação direta com os sujeitos sociais, seus espaços de vida, de trabalho e organização social, é objetivo desta pesquisa. Percebe-se que não se pode se distanciar daquilo que é proposto para educação do campo no Brasil.

Nesta perspectiva de inovação recomendada por Fino (2007), a qual está voltada a emancipação do sujeito, a necessidade de ruptura gera uma crise com as práticas de ensino tradicionais. Tal ruptura poderia romper ainda mais o sistema educativo no Brasil, uma vez que as escolas do campo não dispõem nem mesmo de condições básicas para o desenvolvimento das práticas tradicionais de ensino e aprendizagem. Acerca da educação escolar, são imensos os pedidos sociais que são dirigidos à escola, a qual se encontra muito distante de satisfazer a toda essa demanda.

Segundo Sousa e Fino, a escola encontra-se num quadro de ruína generalizada em suas estruturas tradicionais, onde sua função social foi ampliada quando não conseguia dar conta daquilo que era para ser feito, agora é lhe pedido muito mais.

A escola está longe de satisfazer os imensos pedidos sociais que lhe são dirigidos. Num quadro de falência generalizada das estruturas tradicionais, tudo se lhe pede: que guarde, ocupe, instrua, estimule, socialize as jovens gerações. Nessa missão impossível, a escola está sob suspeita. Mas tem de sair desse estado, reinventando novas formas de ser e existir (SOUSA e FINO, 2007).

Em meio às dúvidas, Sousa e Fino (2007) afirmam que é necessário, neste contexto de mudança e incerteza, refletir sobre a inovação, enquanto mudança consciente e intencional. Neste sentido, diante da sociedade, da informação na qual estamos inseridos, com grandes transformações tecnológicas e tendo como imperativo acessar grandes quantidades de informação em tempo real e com alta velocidade. A escola tem apresentado a necessidade de um ambiente pedagógico propício ao desenvolvimento da aprendizagem e este ambiente deve estar de acordo com o meio cultural onde o estudante faz parte.

Desse modo, a escola precisa expor práticas pedagógicas inovadoras. Nesta perspectiva, o professor deve procurar introduzir, em sua prática, também a tecnologia. Entendendo que a tecnologia não é informação, mas que são elementos que podem reorganizar a prática pedagógica, melhorando as intervenções no ensino e aprendizagem.

Nesta procura por evidenciar um ambiente pedagógico com maior valor didático, Fino (2009) afirma que a tecnologia pode ser um recurso riquíssimo no trabalho com a aprendizagem, uma vez que ela possibilita a construção de diversos espaços que conduzem ao desenvolvimento cognitivo do estudante.

Para não se ter práticas pedagógicas esvaziadas não se pode esquecer das mediações que a tecnologia pode proporcionar ao acesso e troca de informações. O uso banal de um recurso tecnológico não garante que ocasionem melhores aprendizagens, ou seja, as inovações tecnológicas, por si só, não garantem as inovações pedagógicas, não significam necessariamente que melhores recursos tecnológicos venham provocar a melhoria da capacidade cognitiva do estudante.

Levando em consideração que a tecnologia não é inovação, observe o que diz no módulo VI do caderno de formação de professores do programa escola ativa:

(...) pois as inovações pedagógicas dependem de um diagnóstico do contexto, da definição de prioridades, da escolha de estratégias, do planejamento do uso do tempo e do espaço, da definição dos objetivos e dos resultados esperados; dependem da intencionalidade, de um propósito. E, este, por sua vez, está inserido numa rede de sentidos, de interações de pessoas reais, situadas em contextos reais de vida (Curso de Formação de Educadores do Programa Escola Ativa, Módulo VI).

Portanto, é preciso ter cuidado para não confundir inovação tecnológica com inovação pedagógica, porém certos de que após o surgimento da tecnologia, permitido estabelecer novas conexões, favorecendo a ampliação da capacidade de percepção e de compreensão do sujeito. Desta forma, é necessário que o professor se afaste cada vez mais da teoria e deixe impregnar a sua prática de resquícios de um contexto inovador, pois para Fino (2008), reafirmando o que foi relatado acima, inovação tecnológica não é sinônimo de inovação pedagógica.

Não pretendo negar que a batalha pela inovação se desenrola fundamentalmente no campo da teoria. O que pretendo é dizer que a discussão em torno de questões racionais é necessariamente contaminada pelos elementos irracionais de que não se tem consciência plena. Por outras palavras, acredito que a primeira etapa de qualquer processo de inovação terá de coincidir com uma tomada de consciência dos constrangimentos existentes contra ela. E acredito, também, que o invariante cultural, que procurei revelar, deve ser o primeiro constrangimento a ser desmontado. Em cada um de nós, em primeiro lugar. E só depois o professor inovador estará apto a imaginar uma instituição (ou nenhuma instituição) educativa diferente. Inovar é isso mesmo. Não se trata de procurar soluções paliativas para uma instituição à beira do declínio. Trata-se de olhar para além dela, imaginando outra, deixando de se ter os pés tolhidos pelas forças que conduzem inexoravelmente em direcção do passado (FINO, 2009, p. 13).

De acordo com Fino (2011), estar-se em um período onde o velho paradigma foi superado por um novo paradigma que possibilita por meio de informações primárias, da vivência corporal,

do uso da percepção, o reconhecimento de si mesmo e do outro. Tem-se assistido de perto as transformações pelas quais a sociedade tem passado. As tecnologias atuais permitem fazer coisas que em outro tempo não se imaginava fazer.

É neste contexto que Fino (2009) reafirma novamente, que a inovação implica de forma obrigatória na prática. Portanto, por mais que os espaços de aprendizagens tenham vários recursos tecnológicos, ou mesmo haja uma reorganização das ações no que concerne a conteúdos e currículo e não houver a intenção do uso desses recursos em função do estudante construir o próprio conhecimento, não existe inovação pedagógica.

Como explica Fino, de acordo seu pensamento:

(...) a inovação pedagógica não é uma questão que possa ser colocada em termos estritamente quantitativos ou de mera incorporação de tecnologia, do gênero mais depressa, mais eficazmente, mais do mesmo. Muito menos pode ser colocada em termos de mais tecnologias disponíveis na escola, nomeadamente quando a proposta da sua utilização consiste em fazer com ela exactamente o que se faria na sua ausência, embora, talvez, de forma menos atractiva. A inovação pedagógica só se pode colocar em termos de mudança e de transformação (FINO, 2011, p. 5).

Nesta perspectiva, para haver inovação pedagógica é preciso mudança qualitativa nas práticas pedagógicas, através de uma postura crítica, tanto nos espaços físicos, como virtuais. Esta postura possibilitará uma descontinuidade do paradigma fabril e a ruptura às pedagogias tradicionais de ensino. Para o autor, não adianta procurar a inovação pedagógica em reformas ou alterações curriculares, é estudada como um processo de dentro, ou seja, um processo que implica criticidade e reflexão. Assim, um ambiente onde exista uma interação social, onde estudantes e professores tenham como objetivo primordial a aprendizagem e a construção do conhecimento é nomeadamente um campo de inovação pedagógica.

3.1 Tecnologias na Educação do Campo

No final do século XX, a preocupação com a qualidade da educação do campo no Brasil ganhou força. As escolas do campo no Brasil ganharam uma nova roupagem, uma proposta pedagógica que possibilitasse uma educação de qualidade para a comunidade rural com vistas ao contexto sócio histórico daqueles sujeitos, sinalizando para uma prática pedagógica diferenciada, onde os processos de ensino e aprendizagem ocorressem de forma contextualizada trazendo significados para os estudantes.

Na busca por melhorar o desempenho escolar em classes multisseriadas das escolas do campo, surge o programa escola ativa tendo como principal estratégia: implantar nas escolas recursos pedagógicos que estimulem a construção do conhecimento do estudante e a capacitação dos professores. Dentre esses recursos pedagógicos está a tecnologia. A potencialização de ações educativas por meio do uso das tecnologias na escola vem sendo um dos pressupostos das políticas educacionais implementadas nos dias atuais.

No curso de formação de professores(as) do programa escola ativa, o módulo VI corresponde a um estudo acerca das tecnologias na educação do campo – uso das tecnologias de informação e comunicação na sala de aula. O caderno de conteúdo foi elaborado por uma equipe de professores conteudistas a partir de temáticas do próprio programa, tendo como base as salas multisseriadas, os sujeitos da educação do campo e a aprendizagem.

Desta forma, optou-se por analisar esse material, pois além de possibilitar a articulação do programa ProInfo Rural e ProInfo Escola Ativa, define o uso político pedagógico das tecnologias de informação e comunicação no cotidiano das escolas do campo. Assim, esse tópico desenvolverá uma discussão acerca do Proinfo escola Ativa, uma das políticas públicas aplicadas às tecnologias no contexto da educação do campo, como forma de possibilitar a inovação na prática pedagógica nas classes multisseriadas do programa escola ativa.

Há concepções que afirmam que uma das formas de provocar mudanças na prática pedagógica é empregar o computador como ferramenta educacional, pois, em pleno século XXI, a tecnologia deve transformar concepções de ensino desde a formação de professores. Para isso, o uso das tecnologias coloca o professor diante de muitas situações que necessitam ser trabalhadas na formação, como implica a formação do professor universitário em novas tecnologias educacionais, tal como está previsto no Art. 80 da LDBN, Lei n. 9394/96.

Em meados de 2007, houve a implantação dos computadores nas áreas rurais, essas ações foram mediatizadas pelo ProInfo Rural, com o objetivo de não apenas informatizar as escolas, mas conseguir potencializar as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) para melhoria das práticas pedagógicas.

O ProInfo escola ativa é uma metodologia desenvolvida para trabalhos com salas multisseriadas, desenvolvida a partir de uma nova leitura do ProInfo⁵ que foi instituído em 1997 pela portaria 522/MEC, onde, segundo as diretrizes do programa e o caderno de formação para educadores do programa escola ativa, módulo IV, p. 22, o MEC e os governos locais:

- Instalam computadores e outros equipamentos tecnológicos nas escolas;
- Permitem a formação continuada dos professores e outros agentes educacionais para o uso pedagógico das TIC;
- Disponibilizam conteúdos e recursos educacionais multimídias e digitais;
- Providenciam a infraestrutura adequada nas escolas.

Segundo o que preconiza o caderno de formação de professores do programa escola ativa, são muitas as potencialidades deste programa para a prática em sala de aula, uma vez que é preciso vencer um dos desafios atuais, que é: “Reconhecer a realidade do campo enquanto fonte de suas reflexões, e superar uma visão educacional reducionista do campo. O campo real é um espaço onde atuam distintos interesses e projeto para o País” (Projeto Base/Escola Ativa, 2010, p. 17).

Na busca por fortalecer o trabalho pedagógico e a interação entre a prática e a teoria como um modelo fundamental nas classes multisseriadas do programa escola ativa, optou-se por refletir como introduzir as tecnologias para potencializar o trabalho cotidiano das classes multisseriadas do programa.

Nesta perspectiva, o trabalho pedagógico de uma classe multisseriada sob o auxílio das TIC foi organizado diferentemente de uma classe seriada. Sendo a metodologia disposta da seguinte maneira, segundo o caderno de formação de educadores do programa escola ativa (2011, p. 25), a saber:

- Troca e cooperação entre os estudantes, que desenvolvem trabalhos conjuntos com estudantes de todas as séries;
- O monitor é escolhido em cada grupo de estudantes para que haja um interlocutor mais direto com o professor, permitindo maior autonomia e sentido coletivo do grupo;
- Mudança de paradigma – de conteudista para uma abordagem mais interativa com os estudantes.

⁵ Instalação de computadores em áreas rurais.

Essa metodologia suscita a necessidade da inserção de metodologias mais interativas na educação escolar. Conceitos como comunidades colaborativas de aprendizagem, redes de compartilhamento, construções colaborativas, embora não se deve permitir nem se deixar levar pelo encantamento das tecnologias, nas matrizes teóricas da educação do campo e em toda a luta que envolve os povos do campo, essas práticas são uma realidade.

Muito embora, atualmente, alguns embates têm sido travados para se discutir o processo de conhecimento com o uso de novas tecnologias e a integração com a educação do campo. Sendo a infraestrutura o maior desafio apontado para inserção das novas tecnologias nas áreas rurais e em segundo maior desafio seria a produção de conteúdos escolares que contemplem e dialoguem com o desenvolvimento local e sustentável e, conseqüentemente, ofertem aos professores do campo, novas metodologias para o desenvolvimento dessas escolas.

Para finalizar esta discussão sobre a integração do ProInfo no programa escola ativa, poder-se-ia considerar que aquilo que essa ação deveria levar em conta não é apenas o processo de apropriação das ferramentas, o que é bastante coerente com a realidade campesina, mas as especificidades dos povos do campo para a real integração do programa.

3.2 O Papel da Tecnologia na Escola

Em meados do século passado, começou-se a investigar a utilização de computadores eletrônicos na educação, necessariamente a partir das primeiras invenções dos primeiros computadores. Porém, a sociedade da época vivia uma educação pautada no ensino, na transmissão de conhecimentos, na qual a memorização era a tônica do momento. No entanto, através dessas iniciativas assistiu-se a uma revolução tecnológica que tem se propagado por toda a sociedade até os dias atuais, influenciando principalmente a maneira de aprender da maioria das pessoas. Seymour Papert, (1994) afirma: “Estou absolutamente ciente do atual poder do computador e de como seu uso pode influenciar a maneira como pensamos sobre nós mesmos”.

Realmente constata-se uma contribuição cada vez maior do uso do computador no ambiente escolar, evidenciando ainda mais uma educação na atualidade, onde o maior desafio do estudante é o desafio do reaprender a aprender. Desta forma, é necessário compreender e

discutir a teoria do Construcionismo⁶ e o papel da tecnologia na construção do conhecimento através das ideias de Papert e tudo isso a partir das acentuadas e drásticas transformações pela qual a Escola contemporânea está atravessando, em um ritmo nunca antes registrado, torna evidente a necessidade de repensar o uso de computadores e foram através das ideias de Papert que abordagens diversificadas no âmbito da educação se desenvolveram.

Segundo Papert (1994, p. 133), “(...) os computadores servem quando permitem que tudo mude”, é bem verdade que, quando se fala de construção de conhecimento reporta-se ao conceito de construcionismo como sendo uma prática cognitiva a partir do uso de computadores, percebe-se a contribuição substancial que a tecnologia oferece à fluência entre culturas e aptidões diferentes, através do que Papert chama de “micromundos”, enfatizando a possibilidade de mudanças nas práticas pedagógicas que a tecnologia permite a partir do uso de computadores no favorecimento da aprendizagem, mais necessariamente na construção do conhecimento.

Ainda para Papert (1997, p. 8): “a educação tem o papel de criar os contextos adequados para que as aprendizagens possam se desenvolver de modo natural”.

Fazendo uso, então, desse contexto chamado de Tecnologia, observa-se a importância de proporcionar desafios significativos, relacionados ao aprendizado para que os aprendizes busquem soluções inovadoras. Inovador seria então, a ênfase a preocupação epistemológica do aprender por meio dos computadores. Tornando-se papel fundamental da tecnologia propor uma ruptura com paradigmas do passado para a escola moderna, uma vez que o ensino escolar cria uma dependência da escola e uma devoção supersticiosa a crer em seus métodos ultrapassados.

Papert ainda enfatiza a ligação do relacionamento do conhecimento com os meios, da necessidade da construção do conhecimento concreto pelas crianças e das condições que a Tecnologia propõe para esse relacionamento e construções. Com muita frequência, Papert relata a fragilidade da escola com relação ao processo de aprendizagem, e um dos pontos criticados por ele com relação à aprendizagem é o fator tempo. Tempo esse que, com relação ao aprender por meio de computadores, ele ainda enfatiza a necessidade da criança em dedicar

⁶ O Construcionismo é uma filosofia de uma família de filosofias educacionais (PAPERT, 1994, p. 124). É gerado sobre a suposição de que as crianças farão melhor descobrindo “pescando” por si mesmas o conhecimento específico de que precisam.

tempo diante dessas máquinas. Todavia, torna-se papel da escola ensinar a aprender, ou seja, a escola deve buscar proporcionar ao aprendiz, meios para que ele crie seu próprio formato de aprendizagem e que saiba aplicá-lo na busca de novos conhecimentos.

No entanto, para que a ideia de Papert se confirmasse, toda a atenção do processo de ensino deveria estar em como acontece o aprendizado. Contudo, na era da nova aprendizagem, o autor cita a habilidade do aprender, como uma habilidade que deve ser desenvolvida pela tecnologia, mas necessariamente por meio dos computadores, enfatizando dois fatores importantes para esta habilidade, sendo: a velocidade da transformação nos locais de trabalho e as consequências das ações humanas. Esses fatores requerem um novo pensar, segundo Papert (1994), uma nova postura para um futuro. Ele propõe que a finalidade da escola como um local para aprender coexista como uma cultura de responsabilidade pessoal. Credo que a mudança na escola, virá através da utilização dos meios técnicos para eliminar a natureza técnica da aprendizagem na escola.

A preocupação demonstrada por Papert em suas investigações não só deu rumos a algumas pesquisas no campo da educação, mas também, deixa um legado e atribuições da escola nesta tarefa, que é, como o próprio construcionismo descreve e concebe, a aprendizagem:

Como resultado da construção de um artefato pelo indivíduo, onde tal construção atende aos interesses do aprendiz e serve ao seu desenvolvimento, preparando-os para agir e interagir em seu meio de forma consciente e planejada em diferentes momentos históricos (PAPERT, 1997, p. 56).

O fato é que Papert mostra-se como um educador nato, no que se refere à Inovação Pedagógica. Mesmo o seu objeto de estudo não sendo mais tão inovador, torna-se sempre novo, pois sua pesquisa está em como aprender mais e melhor. A sociedade do conhecimento, na qual as nossas crianças estão inseridas clamam por uma transformação, não apenas nos métodos utilizados em sala de aula, mas em como o nosso aluno aprende, o que desperta desejo no aprender do aluno.

Assim, aqueles que não nasceram nessa geração computadorizada é que precisam inteirar-se, para não correrem o risco de se autoexcluírem. A máquina, segundo Papert, está ali disponível, para que as crianças desenvolvam as suas habilidades. Dificuldades de

aprendizagem deverão ser logo trabalhadas, uma vez que as crianças escolherão o que querem aprender, tudo a partir de descobertas e com prazer como define a matemática.

Além disso, entende-se que toda inovação educacional está completamente relacionada à mudança nas práticas pedagógicas ou, pelo menos, na compreensão de que é preciso mudar, assumir uma nova postura pedagógica. Contudo, qualquer ação que venha caracterizar-se como “inovação” necessita no mínimo possibilitar a construção de novos contextos de aprendizagens, incidindo necessariamente na mudança de postura do professor. O papel da tecnologia passa então de meramente ilustrativo para o crivo da mediação pedagógica, servindo-nos de facilitação no desenvolvimento da autonomia do aprendiz na construção do próprio conhecimento, mudando a configuração de padrões definidos pela escola, família e professores para a aquisição da aprendizagem.

Entende-se que a verdadeira mudança está em deixar possibilidades de conhecimento sempre abertas como canais, constantemente, para as crianças. Entretanto, é de suma importância que a utilização de computadores seja contextualizada, baseada nas principais características educacionais, haja vista a real necessidade do sistema educativo, para que o mesmo possa destacar-se dos demais meios de aprender e venha ainda mais agregar valores ao processo de e aprendizagem nesse novo mundo em transformação constante.

3.3 Inovação Pedagógica e Classes Multisseriadas do Programa Escola Ativa

Para dar continuidade às discussões acerca da temática em tela, estará se tratando acerca das classes multisseriadas do programa escola ativa e inovação pedagógica a luz do pensamento de dois teóricos, a saber: Arroyo (2002) e Fino (2006). Tais reflexões permitirão a compreensão do conceito de inovação pedagógica e o programa escola ativa.

Segundo Arroyo (2002), embora a estrutura de ensino das escolas do campo de forma geral deve ser um pouco mais flexível, ao professor que trabalha em uma classe multisseriada em uma escola do campo, exige-se um grande esforço, no sentido de compreender os desafios e impasses que lhes estão propostos e trabalhar com as possibilidades as quais lhe restam. E mesmo assim, os professores buscam diversas formas de vivenciar os processos de ensino e aprendizagem.

As classes multisseriadas são caracterizadas como uma junção de várias séries em que um mesmo professor, numa mesma sala de aula desenvolve seu trabalho. O programa escola ativa é um dos programas adotados pelas escolas brasileiras, com uma metodologia direcionada e específica, a suposta realidade com vários objetivos em suas entrelinhas, dentre eles o de acelerar a aprendizagem.

O atendimento destinado às escolas do campo favorece a noção de retardo nesta esfera, onde há uma má distribuição da densidade populacional por localidade, justificando a falta de investimentos nas escolas do campo resultando em salas de aula que atendem a um conjunto de séries e idades ao mesmo tempo, como é o caso das classes multisseriadas. Um dos princípios que orientam o trabalho do programa Escola Ativa, é o trabalho proposto com classes multisseriadas.

Objetivamente, Boff explica a situação das classes multisseriadas:

Estudos mostram as dificuldades enfrentadas pelas escolas multisseriadas. De um lado está a precariedade da estrutura física e, de outro, a falta de condições e sobrecarga de trabalho os professores gerando alta rotatividade desses profissionais, o que possivelmente interfere no processo de ensino-aprendizagem. Geralmente, aqueles com uma formação inadequada permanecem em escolas isoladas e unidocentes até o momento que adquirem maior escolaridade quando pedem remoção para a cidade (BOFF, 2001, p. 28).

Assim, as classes multisseriadas constituem uma especificidade da diversa realidade educacional do campo. As classes multisseriadas do referido programa são espaços educativos heterogêneos e, além das diferenças das faixas etárias e interesses, torna-se relevante também explicitar o domínio de conhecimentos e níveis de aproveitamento dos aprendizes. Deste modo, a aprendizagem nesses espaços precisa ocorrer de forma significativa e principalmente inovadora, pois os alunos dessas classes apresentam dificuldades específicas levando em consideração a questão cultural que sobre os quais permeiam.

Acerca das práticas pedagógicas com as classes multisseriadas, Arroyo afirma que, de maneira geral, as escolas do campo devem sim adotar estruturas mais flexíveis, nesta visão não há espaço para o sistema seriado de ensino.

Assim sendo, assevera Arroyo:

(...) o tempo, os espaços, as práticas educativas, os conteúdos, os horários, os trabalhos dos professores, de tal maneira que dê conta do desenvolvimento e formação plenos do educando, respeitando cada tempo. Isso é uma prática concreta, que vai desde como organizar as turmas entre os que sabem ler e os que não sabem, respeitando os tempos de vida (ARROYO, 2004, p. 5-6).

Segundo o autor, o professor não pode limitar-se apenas a desenvolver a habilidade leitora e escritora, existem outras esferas humanas a serem desenvolvidas. De tal modo, a escola do campo precisa urgentemente de ações inclusivas e democráticas, visto que é um espaço diverso. Assim, para o autor as práticas pedagógicas são fundamentadas sobre objetivos e finalidades próprias, tornando-se sensíveis à pluralidade das culturas.

Para o autor, além do poder de transformação de tais práticas, elas possuem suas concepções, sendo possível entender que uma nova competência pedagógica se origina na própria prática, no debruçar-se sobre ela, no movimento dialético refletindo na ação. Diante disso, a reflexão sobre as práticas pedagógicas da escola rural, torna-se a área de atuação desse projeto.

A educação oferecida aos povos do campo deve partir da diversidade presente na própria escola campesina, o modo de vida, a identidade atual nessa escola é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, construindo políticas que assegurem o direito à igualdade com respeito às diferenças. Os conteúdos e debates sobre questões relacionadas ao modelo de desenvolvimento do campo devem ser manifestos na educação do campo e para o campo.

Na concepção de educação, cultura e identidade campesinas, devem ser levadas em consideração, a saber: A concepção de escola como local de apropriação de conhecimentos científicos mediante uma relação dinâmica entre a humanidade e o conhecimento do mundo da vida; A concepção de conteúdos e metodologias de ensino e do significado dos conteúdos escolares para essa determinada comunidade escolar; A concepção de avaliação sendo um dos aspectos que precisam ser modificados na prática pedagógica.

A respeito da multissérie, Perrenoud (2000) afirma que se deve romper com a ideia de que todos os alunos devem aprender da mesma forma e ao mesmo tempo. Segundo o autor, a

multisseriação é diferente e ousada, pois permite que vários alunos de diferentes idades e séries congregate ao mesmo tempo em um espaço educativo. Desta forma, é fundamental a construção de novas metodologias que objetivem diferenciar as práticas de ensino, oportunizando a aprendizagem àqueles que sentem mais dificuldade em construí-la.

Sob esta compreensão urge afirmar que é de fundamental importância de se fundar um novo paradigma nas práticas pedagógicas, uma vez que os processos de ensino e aprendizagem necessitam ser reorganizados. No programa escola ativa, a questão da inovação pedagógica requer uma reflexão mais crítica, por se tratar de um programa com metodologias específicas.

Ainda assim, sabe-se que o trabalho pedagógico e organização escolar em classes multisseriadas diferem muito daquilo que se propõe às políticas públicas para educação brasileira. Desta forma, observa-se uma quebra de paradigma na estrutura fabril ainda existente no presente século. Neste sentido, nos reportamos às considerações de Fino sobre o paradigma fabril:

Na escola, independente de não estarem expressos nos programas nem nos livros de estudo, os professores, mesmo que não experimentem uma consciência muito aguda desse facto, transmitem aos jovens toda uma série de valores simbolizados na disposição dos lugares na sala de aula, na campanha, na separação por idades, na distinção das classes sociais (em que o professor representa a classe dominante), na autoridade do professor e no próprio facto dos estudantes estarem dentro da escola e não na própria comunidade (FINO, 2000, p. 29).

Portanto, embora no Brasil as mudanças no processo educativo ocorram de forma muito lenta, a quebra paradigmática desta estrutura fabril, que ainda existe nas escolas rurais brasileiras, só será possível quando aqueles que a compõem tiverem clareza da complexidade deste processo. Uma vez que, a escola é apenas um dos espaços formais de educação, ou seja, não é apenas na escola que o aluno aprende, existem muitos outros espaços formais e informais, onde os muitos outros saberes são construídos.

Sobre a inovação pedagógica, Arroyo afirma a “mudança” estabelece a redefinição dos papéis do professor e aluno em sua relação pedagógica com o saber. O mesmo fala da necessidade de transgredir, às vezes, para observar se algo foi modificado, neste sentido ele afirma:

(...) Inovar, transgredir não é uma postura anárquica inconsequente, é tentar afirmar um trato educativo da prática e dos profissionais, É optar por valores mais

pedagógicos de administrar pessoas e relações pessoais. É ter sensibilidade educativa e ética (ARROYO, 2002, p. 143).

De acordo com Arroyo (2002), para inovar é fundamental uma mudança consciente nas práticas tradicionais e não apenas buscar o novo, mas tentar incorporá-lo, revendo crenças e atitudes acerca das ações pedagógicas em sala de aula.

Ao se tratar do termo mudanças paradigmáticas e da possibilidade das classes multisseriadas do programa escola ativa constituir-se um espaço onde se desenvolva práticas pedagógicas inovadoras, pode-se ainda reportar-se às reflexões de Fino acerca da ruptura das posturas tradicionais:

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

Para o autor, romper com as posturas tradicionais de ensino significa mudanças qualitativas nas práticas pedagógicas, resultando em algo essencialmente novo. Para ele, a inovação pedagógica resulta em rupturas epistemológicas, onde a simples inserção de ferramentas tecnológicas nas salas de aulas não resulta em inovação pedagógica. Conforme discorre Fino (2006), um processo intencional e consciente, tal ruptura incide sobremaneira nas práticas escolares tradicionais, rumo a uma intervenção inovadora que venha modificar e melhorar as ações pedagógicas no processo educativo.

No que concerne à tecnologia, segundo Papert (1997, p. 8): “(...) é função da educação de criar os contextos para que as aprendizagens possam se desenvolver de modo natural”. No que concerne à relação da tecnologia com a educação, o autor afirma a importância de possibilitar desafios significativos, relacionados ao aprendizado para que os alunos busquem soluções inovadoras. Atribuindo a tecnologia o papel fundamental de propor uma ruptura com paradigmas do passado para a escola moderna, uma vez que o ensino escolar cria uma dependência supersticiosa a crer em seus métodos ultrapassados.

Fino chama a atenção para a necessidade da ruptura com o paradigma tradicional, quando afirma:

É certo que há factores que encorajam, fundamentam ou suportam as mudanças, mas a inovação, ainda que possa depender de todos ou alguns desses factores (por exemplo, da tecnologia), não é neles que reside. (...) Eu costumo dizer que só há inovação pedagógica quando existe ruptura com o velho paradigma fabril (...) (FINO, 2006, p. 3).

De acordo com o autor, o sentido da expressão “inovação pedagógica” é um processo intencional e consciente a partir da ruptura com a rotina escolar tradicional na ânsia por uma intervenção pedagógica inovadora que melhore o processo educativo.

Desta forma, a partir desta perspectiva, percebe-se que a existência da inovação pedagógica como uma ação interventora na melhoria destes processos de aprendizagem, deve ser encontrada na construção de novos contextos de aprendizagem, ou seja, na possibilidade de o professor da escola do campo do programa escola ativa no interior de Pernambuco / Brasil, romper com a forma tradicional de seu trabalho pedagógico, dando lugar a uma renovação da sua ação didática, possibilitando uma mudança efetiva em sua postura pedagógica.

Sendo à escola a precursora de tal mudança, e no que diz respeito à escola, Sousa (2005, p. 5) afirma: “não pode ser apenas joguete de mudanças externas, mas deve assumir, ela própria, a mudança desejada.” Cujas missão, por excelência, a difícil tarefa de formar novos cidadãos, considerando as aceleradas mudanças que ocorrem no mundo.

Segundo a documentação analisada, o respectivo programa de Educação para o Campo fora criado para assistir ao trabalho educativo com classes multisseriadas, propondo-se a reconhecer e valorizar as diferentes formas de organização social e todas as características da realidade campestre brasileira, norteado por rudimentos que garantem a igualdade de condições para acesso e permanência na escola. Seu papel consiste em promover situações de envolvimento e compromisso dos estudantes com o estudo e ação sobre sua realidade e com a valorização dos povos do campo.

Segundo o texto analisado sobre o respectivo programa, a proposta pedagógica tem por objetivo possibilitar condições específicas para o trabalho com as diferenças e singularidades

regionais e com os povos do campo, tendo como propósito contribuir para a superação da visão ultrapassada e preconceituosa sobre o espaço rural e seus habitantes.

Nesta perspectiva, os aprendizes do programa escola ativa, fazem parte de uma sociedade e são, a todo momento, influenciados por ela. Vygotsky diz que o ser humano é um ser social desde o seu nascimento e todas as interações vividas conduzem ao desenvolvimento de suas funções cognitivas.

Para Vygotsky (1984), a ZDP é princípio inevitável aos processos de interações para situações de ensino. Para o autor, a influência do papel do contexto social, ou seja, o meio onde o aprendiz está inserido influencia na construção do conhecimento, a partir desta reflexão compreende-se que o aprendizado é construído socialmente.

Os argumentos de Vygotsky acerca do funcionamento mental e as interações são muito propícios para o trabalho pedagógico, com a proposta do programa escola ativa, na dinâmica das relações de sala de aula e nos momentos de interações dos alunos com os seus colegas, sendo para esta pesquisa o espaço pedagógico de fundamental importância para identificar tais evidências.

A prática pedagógica inovadora deve, de fato, apresentar mudanças que diferenciem das práticas do sistema tradicional de ensino. Sendo, justamente, nesta perspectiva de mudança da prática pedagógica que a inovação pedagógica aconteça ou mesmo seja configurada.

IV CAPÍTULO

4 PERCURSO METODOLÓGICO

Para as observações dessas práticas, foi utilizada uma abordagem qualitativa, constantemente utilizada em estudos que pretendem direcionamento da compreensão da vida humana em grupos, porque permite a investigação dos fenômenos no seu estado real, possibilitando o conhecimento dos fatos e contribuem para os processos de mudança. Os objetivos específicos nortearam todo o percurso metodológico proposto pelo trabalho. Portanto, optou-se também em fazer uso da abordagem metodológica do estudo de caso no intuito de analisar a prática pedagógica no programa Escola Ativa.

De acordo com Junker o significado do trabalho de campo é:

(...) O trabalho de campo significa observar pessoas *in situ*, isto é, descobrir onde elas estão permanecer com elas em uma situação que, sendo por elas aceitável, permite tanto a observação íntima de certos aspectos de suas ações como descrevê-las de forma relevante para a ciência social (JUNKER, 1960, p. 77).

Com efeito, esta pesquisa tem um caráter investigativo do fenômeno sobre as ações e relações que configuram a prática pedagógica do Programa Escola Ativa, utilizando da abordagem qualitativa para o estudo das questões da escola, para assim repensar as técnicas que possibilitaram os elementos que direcionam seu currículo e práticas pedagógicas.

A pesquisa qualitativa é uma atividade sistemática orientada à compreensão em profundidade de fenômenos educativos e sociais, à transformação de práticas e cenários socioeducativos, à tomada de decisões e também ao descobrimento e desenvolvimento de um corpo organizado de conhecimentos (ESTEBAN, 2010, p. 127).

Minayo esclarece sobre o conceito de metodologia no espaço da pesquisa, desta forma:

(...) o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade. Ou seja, a metodologia inclui simultaneamente a teoria da abordagem “o método”, os instrumentos de operacionalização do conhecimento “as técnicas” e a criatividade do pesquisador (sua experiência, sua capacidade e sua sensibilidade). (...) Ela inclui as concepções teóricas da abordagem, articulando-se com a teoria, com a realidade empírica e com os pensamentos sobre a realidade (MINAYO, 2008, p. 14).

Desta maneira, a partir deste pensamento de como percorrer o caminho do pensamento e aparecer na realidade daquilo que se quer tornar visível, foi de fundamental importância optar pela abordagem qualitativa de pesquisa, conhecida a necessidade de seu proveito no campo educacional. Nesta visão, compreende-se que a abordagem qualitativa contribui para uma melhor explicação das situações vivenciadas no processo de aprendizagem. Segundo Weller e Pfaff (2010) o desenvolvimento das pesquisas qualitativas ofereceu grande contribuição ao conhecimento da educação no Brasil.

Assim sendo, os autores chamam atenção para sua aplicabilidade:

A aplicabilidade dos conhecimentos na área da Educação depende do desenvolvimento de compreensões apropriadas, o que depende das condições de rigor nos cuidados investigativos, o que não quer dizer seguimento de rígidos protocolos, mas, sim, de domínio flexível de métodos e instrumentais necessários à aproximação significativa do real (WELLER & PFAFF, 2010, p. 37).

Ainda sobre a abordagem qualitativa Minayo (2006 *apud* MINAYO, 2008) enfatiza que ela se aprofunda no mundo dos significados: “Esse nível de realidade não é visível, precisa ser exposta e interpretada, em primeira instância, pelos próprios pesquisadores”. Para corroborar com o entendimento acerca dos métodos qualitativos, Macedo (2009, p. 15) afirma que a pesquisa qualitativa “revela sua serventia e sua dinâmica gerativa no tecido vivo das relações existenciais societárias atuais, segundo contextos específicos e condições materiais e espirituais favoráveis”. Considerando a natureza do ser humano, a eficácia da pesquisa e as situações vivenciadas no processo de aprendizagem, decidiu-se pela abordagem descrita acima.

As considerações tecidas anteriormente permitem enfatizar que o enfoque teórico desta pesquisa é de perspectiva dialética de análise, haja vista as relações sociais que se concretizam no âmbito da escola e em especial na sala de aula.

Deste modo, feita a opção pela abordagem qualitativa de cunho etnográfico, decidiu-se também pelo estudo de caso, já que o propósito foi estudar as nuances subjacentes de uma classe multisseriada do programa escola ativa, a Escola Ernesto Geisel, que faz parte da rede de ensino municipal de Lagoa do Carro, Pernambuco, Brasil, localizada na zona rural.

Acerca da etnografia, André (2010, p. 30) afirma que ela oferece “um plano de trabalho aberto e flexível, em que os focos da investigação vão sendo constantemente revistos”.

De acordo com Fino, a etnografia compõe-se de uma metodologia que:

Habilita o investigador a um contacto muito estreito e prolongado com a realidade que se propõe estudar e a circunstância de poder vir a ser “adaptado” pelo grupo social que estuda como uma espécie de novo membro abre-lhe as portas para o interior desse grupo onde, afinal, a cultura se gera e se partilha (FINO, 2003, p. 11).

Tais esclarecimentos nos permitiram compreender que a etnografia é o processo de produção de conhecimento e não apenas como possibilidade de descrever ou relatar fatos.

Para Lapassade, etnografia é:

Descrição (grafia) de um *ethos* (termo que designa um povo, uma cultura). O trabalho etnográfico de campo implica fundamentalmente a observação participante (noção que define ao mesmo tempo a etnografia em seu conjunto e as observações prolongadas feitas no campo ao participar da vida das pessoas) (LAPASSADE, 2005, p. 148).

Para o autor, a etnografia tende a denominar uma disciplina e ao mesmo tempo um método, atrelado a um trabalho de interpretação dos dados coletados no decurso do trabalho de campo. Complementado a linha de pensamento de Lapassade, Spradley (1979 *apud* ANDRÉ; LÜDCK, 2001, p. 14) esclarece o sentido da pesquisa etnográfica no âmbito escolar: “(...) denominar etnografia uma pesquisa apenas porque utiliza observação participante nem sempre será apropriado, já que a etnografia tem sentido próprio: é a descrição de significados culturais de um determinado grupo”. Para o autor, a etnografia, não implica apenas em um estudo sobre as pessoas, mais do que isso, um estudo com pessoas.

Outro ponto a ser discutido acerca da etnografia é sobre os dados coletados, sendo estes de maneira descritiva, cuja atenção com o processo é muito mais evidente do que com o produto. Embora existam variados métodos de pesquisa a “descrição” foi o elemento principal na coleta de dados.

Acerca da coleta de dados, Fino (2006) considera que, em uma pesquisa etnográfica, coletam-se dados em variadas fontes, fazendo uso de observações participantes e entrevistas etnográficas, ressaltando-se a:

Observação participante, propriamente dita, é o que o observador apreende, vivendo com as pessoas e partilhando suas atividades. Mas, também, através das entrevistas etnográficas, que são as conversações ocasionais no terreno, portanto não estruturadas, e mediante o estudo, quer de documentos oficiais, quer, sobretudo, de documentos pessoais, nos quais os nativos revelam os seus pontos de vista pessoais sobre a sua vida ou sobre eles próprios, e que podem assumir a forma de diários, cartas, autobiografias (FINO, 2006, p. 4-5).

Na busca por melhor entendimento acerca dos fatos, os processos descritivos foram de fundamental importância para que pudessem ser reproduzidos com muita clareza, objetividade e profundidade, o que foi percebido.

Macedo ressalta a importância de se perceber a intencionalidade dos fatos sem limitar-se a esquemas rígidos de apreensão da realidade como os existentes nas ciências naturais.

Os processos descritivos da pesquisa qualitativa devem interpretar qualidades perceptivas que não se reduzem a esquemas de nenhuma espécie, apesar de não se poder nunca descrever algo sem que se faça uso de esquemas e reduções inevitáveis (MACEDO, 2010, p. 35).

As considerações tecidas por André (2005) e Yin (2010) acerca da adoção das estratégias do estudo de caso que se desenvolveu na investigação descrita nesta dissertação. Segundo Yin (2010, p. 43) um estudo de caso “é uma maneira de investigar um tópico empírico seguindo um conjunto de procedimentos pré-especificados”. Por tratar-se de uma pesquisa empírica, o método de estudo de caso possibilita “compreender um fenômeno da vida real em profundidade” (YIN, 2010, p. 39).

Para o autor, adotar o estudo de caso com o objetivo da pesquisa, é sem dúvida uma decisão desafiadora no âmbito das ciências sociais. Afirma Yin (2005, p. 22) “(...) utiliza-se o estudo de caso em várias situações, para contribuir com o conhecimento que temos dos fenômenos individuais, organizacionais, sociais, políticos e de grupo, além de outros fenômenos relacionados”. Desta forma, em todo o percurso metodológico foi valorizada interpretação do contexto, atentos a variedades das informações, sem perder de vista o foco e a preocupação

principal que segundo Macedo (2010, p. 90): “um estudo de caso tem por preocupação principal compreender uma instância singular, especial”.

Neste sentido, afirma André (2005, p. 19) que o estudo de caso do tipo etnográfico agrega a etnografia ao estudo de caso na área educacional. Refere-se a “um estudo em profundidade de um fenômeno educacional, com ênfase na sua singularidade e levando em conta os princípios e métodos da etnografia” A autora justifica que é preciso enfatizar naquilo que é específico, explicitando uma realidade, constitui-se uma relevante característica de um estudo de caso.

Frente às contribuições acima descritas, optou-se pela pesquisa etnográfica, dada as possibilidades que ela permite ao pesquisador em adentrar com profundidade nos componentes básicos que a presente investigação requer.

É importante lembrar que a partir das abordagens escolhidas para o desenvolvimento da pesquisa, a intenção foi obter uma melhor compreensão acerca das práticas pedagógicas do programa escola ativa, focalizando os alunos, a professora e os demais elementos que permeiam o dia-a-dia na sala de aula.

4.1 O Estudo de Caso

De acordo com Goode e Hatt (1979), o estudo de caso é uma forma de organizar os dados sob um estudo exaustivo de um objeto em particular, na intenção de compreendê-lo preservando as singularidades. Considera que o estudo da unidade e suas especificidades inseridas em uma realidade situada, atento ao âmbito e as relações do todo, incluindo o seu desenvolvimento (pessoa, família, conjunto de relações ou processos, etc.). Sendo necessário ressaltar que a completude de qualquer objeto é uma construção mental, pois, concretamente, não há limites.

No entanto, para Lüdke, André, 1986; Haguette, 1987 e Macedo, 1995, ao desenvolver um estudo de caso, o pesquisador usa uma multiplicidade de dados coletados em diversas situações, em momentos variados e com uma variedade de tipos de informante. A ideia, portanto, é que cultiva o pressuposto de que sob diferentes perspectivas podemos observar e construir a realidade vivida.

De acordo com Yin, o estudo de caso mostra uma investigação empírica mediante um método abrangente como a lógica do planejamento, de coleta e da análise de dados. Pode incluir tanto estudo de caso único quanto de múltiplos, assim como abordagens quantitativas e qualitativas da pesquisa.

É relevante trazer a luz, que qualquer objeto de pesquisa é uma construção intelectual, mental, pois, a forma concreta não há limites, se não estiverem diretamente ligadas com o objeto de estudo da pesquisa no contexto onde será investigada. Assim, por meio do estudo de caso, o que se pretende é investigar, como um artefato, as características importantes para o objeto de estudo da pesquisa.

Macedo (2010, p. 88-89) diz que “(...) o estudo de caso muitas vezes se consubstancia em um estudo sobre casos, quando numa só investigação faz-se necessário pesquisar mais de uma realidade sem, entretanto, perder-se a característica pontual e densa desses estudos”. Necessário se faz, ademais, reafirmar que é tratado aqui sobre os estudos pontuais qualitativos, já que existem estudos de caso meramente factuais. Por conseguinte, o autor propõe o estabelecimento de uma relação mútua e continuada, onde o pesquisador entra na realidade do sujeito, permanecendo ao mesmo tempo fora dele.

Acerca da temática, Yin (1989, p. 23), diz: “O estudo de caso é uma inquirição empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de um contexto da vida real, onde múltiplas fontes de evidência são utilizadas”. Portanto, dizer que o estudo de caso estimula a descoberta é uma justificativa bastante contundente.

Faz-se necessário que no processo de pesquisa o pesquisador que usa como instrumento o estudo de caso “descubra” formas que podem se tornar importante para a explicação de uma determinada situação que ele havia julgado anteriormente como os mais importantes ou protagonistas. É característica como esta, muito peculiar do estudo de caso, que o faz extremamente adequado para realizar pesquisas exploratórias.

Nesse contexto, Yin (1989, p. 19) resume em quatro as aplicações para o estudo de caso, a seguir:

- Explorar casos onde as mediações avaliadas não apresentam consequências ou resultados visíveis e específicos;
- Realizar uma avaliação, até mesmo descritiva, simplista ou sem aprofundamento da intervenção realizada no objeto pesquisado;
- Justificar elos de ligação entre causa e efeito nas intervenções na vida real do caso estudado;
- Descrever as circunstâncias da vida real na qual a pesquisa ocorreu.

Desta forma, no que se refere ao estudo de caso etnográfico, André (2003) afirma que há diferenças entre os tipos de pesquisas, o estudo de caso, já utilizado há algum tempo, e o estudo etnográfico surgido mais recentemente na literatura educacional, trazendo uma abordagem clara. Dessa forma, não é todo tipo de estudo etnográfico que será um estudo de caso. Entretanto, para que seja reconhecido como um estudo de caso etnográfico é necessário que preencha os requisitos da etnografia. Mediante as várias formas de realizar uma pesquisa qualitativa no âmbito da educação, o estudo de caso etnográfico se refere a uma modalidade de pesquisa qualitativa que une características do “estudo de caso” com a “etnografia”.

4.2 Instrumentos para Coleta de Dados

A partir dessas considerações, fez-se necessário recorrer a diferentes informações obtidas em diferentes situações e diversos momentos, advindos da aplicabilidade de alguns procedimentos metodológicos, a saber: a entrevista e a observação participante.

A entrevista é um dos mecanismos utilizados e facilita bastante a coleta de dados, pois se apresenta como uma importante fonte de aquisição de informações. Através da entrevista o pesquisador reúne condições de adquirir informações reveladoras e justificativas que auxilia a entender o objeto que está estudando.

Sobre a entrevista Macedo afirma:

Um poderoso recurso para captar representações, os sentidos construídos pelos sujeitos assumem para o etnopsicólogo o caráter da própria realidade, só que do ponto de vista de quem a descreve. Podendo a entrevista começar numa situação de total imprevisibilidade em meio a uma observação ou contatos fortuitos com os participantes. Podendo, assim, estruturar-se no desenrolar das interações, como é comum nas pesquisas participantes (MACEDO, 2010, p. 102).

Será utilizada a entrevista semiestruturada, por sua natureza interativa, pois permite uma investigação dos instrumentos básicos, mas é necessário conhecer os seus limites e respeitar

as suas exigências, afinal o lócus é o campo onde acontecem as mais variadas formas de aprendizagens.

No que concerne à entrevista semiestruturada, Trivinos preconiza que:

A entrevista semiestruturada é para obter informações de questões concretas, previamente definidas pelo pesquisador, e, ao mesmo tempo, permite que se realizem explorações não previstas, oferecendo liberdade ao entrevistador para dissertar sobre o tema ou abordar aspectos que sejam relevantes sobre o que pensa, com perguntas abertas ou fechadas (TRIVINOS, 2004, p. 74).

Para Lapassade (2005), a estratégia de grande importância na investigação etnográfica é a observação participante, uma vez que permite a imersão do pesquisador na vida dos sujeitos. Para o autor, tal técnica coloca o pesquisador numa dimensão mais direta com a realidade.

De acordo com Lapassade:

Os dados coletados, ao longo dessa permanência junto das pessoas, provêm de muitas fontes e, principalmente, da “observação participante” propriamente dita, (...) das entrevistas etnográficas, das conversas ocasionais de campo, do estudo dos documentos oficiais e dos documentos pessoais (LAPASSADE, 2005, p. 69).

No entendimento do autor, este contato direto que a observação participante possibilita com pesquisador e fenômenos em estudo, não se limita apenas em ouvir e ver, mas compartilhar experiências, examinar fatos, permitindo o pesquisador aproximar-se o mais perto possível da perspectiva dos sujeitos pesquisados.

Segundo a visão de Macedo (2010), neste modelo de pesquisa o pesquisador pode observar e coletar provas claras e evidentes em torno do caso que se está sendo estudado. Para o autor, nesta ideia, o participante faz parte da participação real do pesquisador na vida comunidade seja ela escolar ou não. Neste modelo de pesquisa, o observador assume, até certo ponto, o papel de membro do grupo.

É notória como a observação participante, exercitada de início como um recurso metodológico, adquire tal *status*, a ponto de atrair para si mesma uma densidade teórica que transcende uma simples posição de recurso em metodologia. Uma das bases metodológicas da etnopesquisa, a observação participante, termina por assumir sentido de pesquisa participante, tal o grau de autonomia e importância que assume em relação aos recursos de investigação de inspiração qualitativa (MACEDO, 2010, p. 96).

Na perspectiva do autor, é uma modalidade na qual o pesquisador pode vivenciar em seu local de pesquisa a realidade dos fatos sem máscaras ou ilegalidade. O local da pesquisa será visualizado como um laboratório dinâmico, aberto, vivo, para o pesquisador interagir e se envolver concretamente com a realidade e o objeto de estudo.

Sobre a observação participante e o trabalho de campo, Lapassade refere:

A 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. O observador participante vai se esforçar em adquirir um “conhecimento de membro”. Vai tentar identificar os motivos que os membros tinham para fazer o que fizeram estabelecer o que seus atos significavam para eles mesmos naquele momento (LAPASSADE, 2005, p. 69-70).

Desta forma, durante todo trabalho de campo, utilizamos a combinação de instrumentos de observação, entrevistas e levantamento de material documental, tendo a observação participante, um papel importantíssimo para compreender uma ampla variedade de fenômenos. Levando em consideração o alerta de alguns autores acerca do diário de campo, haja vista a grande quantidade de informações, o acompanhamento sistemático do dia-a-dia da sala de aula daquela classe multisseriada, fazendo uso constante de diário de campo, a fim de guardar o maior número de informações obtidas nas observações naqueles momentos.

4.3 O Campo Empírico

O local selecionado para coleta de dados da pesquisa foi uma escola do campo intitulada Escola Municipal Ernesto Geisel, situada na zona rural do município de Lagoa do Carro – Estado de Pernambuco – Brasil (vide anexo). Fundada há mais de vinte anos e pertencente à rede pública de ensino que atende a alunos desde as séries iniciais – educação infantil – até o ensino médio, onde todo corpo discente pertence às classes sociais mais baixas (econômica) do município, e o corpo docente é deslocado da cidade para o campo, a fim de efetuar suas atividades pedagógicas. A classe selecionada para pesquisa foi uma classe multisseriada (4º e 5º ano do Ensino Fundamental), composta por dezessete alunos. Nessa turma, todas as disciplinas são ministradas por uma única professora. As aulas acontecem pela manhã. Os alunos são filhos de trabalhadores rurais, os quais pela manhã frequentam a escola e à tarde estão na roça com os pais.

A referida Escola é a única existente na comunidade local, que no caso é muito afastada do município. Construída em uma densa área verde, composta por um prédio com seis salas de aula e uma sala de leitura; informática educativa; internet, sanitários dentro do prédio. A escola atende desde a creche até o ensino médio, divididos entre os três turnos.

É importante salientar que, para que a pesquisa fosse efetuada, consultou-se, inicialmente, a Secretaria Municipal de Educação, e posteriormente foi recebida a permissão por parte da direção da instituição e também da professora da turma. Sobre o consentimento de acesso ao campo, Lapassade (2005, p. 70) recomenda que “na sondagem etnográfica implica geralmente uma negociação de acesso ao campo”. O autor afirma que esta negociação deve constantemente ser retomada ao longo da pesquisa, além de se estabelecer uma relação de confiança com os sujeitos da pesquisa, para uma boa aceitação.

Além de ouvir o professor, também foram ouvidos os alunos, elegendo a quantidade de dez alunos, independente do sexo, em caráter informal, visando coletar informações que pudessem colaborar com a compreensão das relações que ali se estabeleciam.

4.4 Sujeitos da Pesquisa

A visão de sujeito utilizada nesta pesquisa tem como base a ideias de Yin quando se reporta ao estudo de caso, a qual afirma que o público alvo deve ser identificado de imediato e cada grupo de sujeito em específico, visto que é a tarefa essencial ao projetar uma pesquisa (YIN, 2001). Portanto, para realização da pesquisa, os participantes foram escolhidos de forma voluntária e contribuíram de forma relevante com as informações de maneira considerável para o entendimento dos fatos ora observados.

Desta forma, a escolha do grupo de sujeitos participantes da pesquisa é de fundamental importância, haja vista a necessidade de estudar minuciosamente a prática pedagógica utilizada pelo programa em tela.

Nesse sentido, esta pesquisa teve como foco o espaço escolar em uma escola situada numa comunidade rural do município de Lagoa do Carro / Pernambuco / Brasil, intitulada Escola Municipal Ernesto Geisel, localizada na Agrovila da Barragem, onde se desenvolveu o Programa de Educação do Campo Escola Ativa. A pesquisa envolveu os principais sujeitos

envolvidos no processo educativo, dentre eles: alunos, professores, diretora da escola, grupos heterogêneos do entorno da comunidade escolar.

No que diz respeito à comunidade da Agrovila da Barragem, fica localizada a mais ou menos quinze quilômetros do distrito de Lagoa do Carro. Segundo Silva (2001, p. 47), a barragem foi construída no governo de Ernesto Geisel e inaugurada em 29 de maio de 1978 pelo então prefeito de Carpina (cidade vizinha) a qual pertencia Lagoa do Carro, na época, Carlos Adilson Pinto Lapa. Ainda de acordo com o autor, a barragem está localizada no rio Capibaribe, sendo considerada a muralha de defesa do Recife contra as grandes mudanças do rio.

A Escola Municipal Ernesto Geisel intitulada como homenagem póstuma ao Presidente da República da época, dando origem ao nome do povoado. Localiza-se próxima a chegada do povoado num local de fácil acesso, construída em uma densa área verde, composta por um prédio com seis salas de aula e uma sala de leitura, informática educativa, internet, sanitários dentro do prédio. A Escola atende desde a creche ao ensino médio, atendendo a comunidade nos três turnos.

O local da pesquisa será uma escola do campo, Escola Municipal Ernesto Geisel, situada na zona rural de Lagoa do Carro, fundada há mais de vinte e cinco anos, pertencente à rede pública de ensino e atende a alunos desde as séries iniciais – educação infantil – até o ensino médio, onde todo corpo discente pertence às classes sociais mais baixas (econômica) do município e o corpo docente é deslocado da cidade para o campo, para efetuar suas atividades pedagógicas. Assim, a investigação será feita nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

4.5 O Percurso no Campo

O tempo destinado a esta pesquisa foi de nove meses, todas as visitas foram realizadas *in loco*. Como citado anteriormente, os primeiros momentos do contato com o campo foram direcionados a esclarecer as intenções da investigação à Secretaria Municipal de Educação, Diretora da Escola e Professora da turma. Posteriormente, tentou-se conduzir os demais momentos do processo de forma a estabelecer uma relação de respeito mútuo, possibilitando uma relação boa entre entrevistador/entrevistado.

Nessas visitas, observaram-se as atividades vivenciadas pelos sujeitos, principalmente aquelas desenvolvidas no espaço da sala de aula, porém em alguns momentos teve-se a oportunidade de observar atividades extraclases, mostra de conhecimentos, encontro da família na escola, formação continuada, datas comemorativas, além de visitas às casas de alguns moradores da comunidade.

Todas as visitas à escola foram previamente agendadas, as entrevistas registradas e gravadas com o consentimento dos sujeitos, que se dispuseram em responder os questionários e assinar as fichas de participação na pesquisa.

Todos esses cuidados foram tomados a fim de que os esclarecimentos favorecessem o trabalho em campo, e pudesse ser abstraído o máximo das relações que ali se estabeleciam, sendo o foco principal desta investigação etnográfica, o ponto de vista dos participantes.

4.6 Procedimentos de Análise de Dados

Posteriormente ao trabalho em campo, é importante observar todo o material minuciosamente para, de tal modo, analisar e interpretar de forma contundente e se ainda assim, observar algumas lacunas, então se volta ao campo, para se coletar detalhes consideráveis que não foram identificados.

Embora a análise dos dados de uma pesquisa qualitativa seja um pouco complexa, se constitui uma tarefa importantíssima para investigação. Pois para Franco, é justamente este material coletado, a interpretação e compreensão minuciosa dele, que subsidiará a construção da dissertação. “Os resultados da análise de conteúdo devem refletir os objetivos da pesquisa e ter como apoio indícios manifestos e capturáveis no âmbito das comunicações emitidas” (FRANCO, 2003, p. 23).

Desta forma, a coleta de dados ocorreu no ano letivo dos sujeitos, utilizou-se como instrumentos: anotações, gravações, imagens, com consentimento de todos os participantes, no entanto, sempre na perspectiva crítica. Algumas questões da entrevista foram preparadas pela pesquisadora e, ao longo da conversação, a comunicação ocorreu de forma tranquila e muito serena entre os participantes.

Deste modo, segundo Martínez (1985, *apud* CUNHA, 1989, p. 58), é na etapa de análise dos dados que o pesquisador necessita ter uma postura diferenciada de viver a realidade e depois refletir, para compreender o que realmente se passa. Nesse sentido, a autora coloca que o pesquisador precisa ter uma visão clara do objeto pesquisado, e do contexto que o norteia, sem, contudo, perder o foco nas peculiaridades e especificidades do fenômeno estudado.

O trabalho analítico deverá estar presente no decorrer de toda a pesquisa, no entanto, terminada a fase de campo, o processo passará a ocorrer mais intensamente. A análise qualitativa do material construído mediante a pesquisa etnográfica deverá acontecer a partir da expressão dos indivíduos e também das fontes documentais, a saber: cadernos, pastas, cartazes, avaliações, diários de classes, prontuários, documentos escolares que contribuem na construção do estudo de caso etnográfico.

Segundo André (1995, p. 45), “As categorias de análise não podem ser impostas de fora para dentro, mas deve ser construído ao longo do estudo, com base em um diálogo muito intenso com a teoria e em um transitar constante dessa para os dados e vice-versa”. Assim sendo, o quadro de investigação que estará se construindo ao longo do estudo etnográfico ganhará forma à medida que se recolhem e examinam as partes, permitindo preservar as singularidades, sem julgamentos prévios.

Para a análise da observação participante, utilizou-se o que é necessário para este procedimento da pesquisa que é a relação intrínseca entre pesquisador e pesquisados, parte-se do princípio que o pesquisador precisa manter contato pessoal e estreito com o fenômeno pesquisado. Mediante a descrição da observação detalhada dos momentos vividos, na perspectiva de compreender os processos e acontecimentos, sob o olhar dos indivíduos.

De acordo com Lüdke e André (1986), a observação é instrumento válido e fidedigno de investigação, desde que seja realizado de maneira controlada e sistemática, o que supõe seu planejamento cuidadoso e rigoroso preparo do pesquisador.

Portanto, na ideia de Lüdke e André (1986), a análise das entrevistas semiestruturadas, embora haja um esquema básico, não será aplicada com rigidez nesta pesquisa. Para Lüdke e André (1986), no que se refere à entrevista, cria-se uma relação de interação, na qual a influência entre pergunta e quem responde é recíproca. No caso da entrevista no contexto

escolar, embora compreendendo que a vida diária na escola é sempre envolvida de grande dinamismo e correria, elas enriqueceram e complementaram ainda mais o material obtido em outros procedimentos desta pesquisa.

CAPÍTULO V

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DA PESQUISA

O campo central desta pesquisa é a prática pedagógica desenvolvida no âmbito do programa de educação do campo escola ativa como elemento de análise. Muito embora, tenha sido necessário debruçar-se sobre o espaço onde determinada realidade acontece, a saber: a escola, na qual o programa escola ativa foi implementado, para se tratar da inovação pedagógica. Deste modo, nomeou-se como sujeitos participantes, a professora e estudantes de uma classe multisseriada de 4º e 5º ano Ensino Fundamental da Escola Ernesto Geisel, na perspectiva de identificar práticas pedagógicas inovadoras.

O universo pedagógico do grupo participante separado para pesquisa como amostragem despertou a atenção, uma vez que permitiu observar situações educativas diferenciadas e ricas no sentido da criatividade utilizada pela professora no planejamento e transposição didático-pedagógica de uma classe multisseriada. Cotidianamente, o programa de aulas da professora da turma é organizado com vistas a contemplar as especificidades de cada grupo (dentro daquele mesmo contexto) e as habilidades básicas a serem dominadas pelos estudantes daquela turma.

Para Freitas (2003), em uma investigação dessa categoria, é necessário pesquisar a postura dos sujeitos envolvidos em toda ação pedagógica, os quais possuem capacidade necessária para construir saberes acerca da sua realidade.

Desta forma, não foi nosso interesse investigar tais prática em sua totalidade, mas também aprofundar os conhecimentos, partindo da análise da aprendizagem dos alunos do programa escola ativa e da prática pedagógica desenvolvida em sala de aula, tomando como referência estudos citados por autores presente nesta dissertação.

No início, buscou-se estudar as práticas desenvolvidas nessa sala de aula, para que os procedimentos e estratégias, que cotidianamente são utilizadas, fossem identificados. Assim, tal configuração pode então ser analisada e descrita nas ações observadas no cotidiano dos sujeitos aqui investigados.

Uma das dificuldades identificada na prática do dia-a-dia da classe investigada que a proposta do programa enfrenta é a questão da formação do educador. Embora o programa ofereça subsídios para o desenvolvimento e estes sejam de suma importância para implementação das ações educativas, encontraram-se inúmeras deficiências no âmbito da formação continuada dos profissionais desta unidade escolar, sendo algumas delas: ausência de leitura e domínio dos pressupostos do programa, desconhecimento da metodologia do programa e inabilidade no uso dos cadernos de ensino e aprendizagem.

Conforme a coordenação do Programa, as reuniões de formação ocorrem de forma quinzenal e todo planejamento das aulas são submetidos a uma rigorosa análise, sempre com foco na aprendizagem dos estudantes preservando o compromisso com as singularidades do mundo dos estudantes das escolas do campo. As aulas acontecem de segunda a sexta-feira no horário da manhã, o calendário anual atende as especificidades das escolas rurais, a escola oferece atividades diversificadas, como oficinas de leitura, possui uma biblioteca móvel.

Uma das concepções orientadoras da prática pedagógica do programa escola ativa é o exercício constante da prática da leitura e escrita, visto que são habilidades fundamentais a serem trabalhadas nas séries iniciais do ensino fundamental em nosso país. A apropriação de tais instrumentos é de fundamental importância para a conquista da cidadania.

A prática educativa desenvolvida pelo programa escola ativa está firmada naquilo que diz o CNE/CEB nº. 01 de 03 de abril; as Diretrizes Operacionais da Educação do Campo, onde afirma que a educação do campo de qualidade é um direito dos povos do campo, o qual se deve respeitar o conhecimento por eles produzido. Desta forma, compreende-se que a ação de educar, como sendo a ação de possibilitar a construção e a reconstrução do saber, ao mesmo tempo em que respeita as particularidades de vida e o saber dos alunos, promovendo assim a construção de conhecimentos.

A proposta pedagógica do Programa Escola Ativa traz em seu bojo intenções positivas no sentido de possibilitar a formação integral do ser humano, atrelada então ao desafio de oferecer educação de qualidade social para todos os povos que vivem no campo.

Assegura-se, desta forma, o avanço desse direito junto ao trabalho com as classes multisseriadas do programa escola ativa, como instrumento pedagógico para construir um

projeto de desenvolvimento que garanta a igualdade de direitos, buscando assim, resolver o problema de distorção idade/série, eliminando o problema do tempo no processo de aprendizagem, respeitando o ritmo e as condições de aprendizagem do aluno.

Na referida proposta, a concepção de ensino e aprendizagem se fundamenta no fortalecimento do processo educativo por meio da apropriação, reelaboração, assimilação de saberes e de conhecimentos, além de preservar saberes da vida prática do campo e a leitura de mundo dos estudantes das escolas do campo. Tudo isso por meio do trabalho com cinco áreas do conhecimento: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, Ciências Sociais e Arte, fundamentadas nos pressupostos da educação do campo.

Dentro dessa proposta, os princípios defendidos nessa dissertação fundamentam-se, na maioria das vezes, nos princípios contidos nas referências para uma política nacional de educação do campo, como: educação para a transformação social; educação para o trabalho e cooperação; educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana; educação para valores humanistas; valorização dos diferentes saberes no processo educativo.

Na abordagem da construção do conhecimento, a aprendizagem ocorre por meio da ação humana e por intermédio da apropriação (ativa e criativa) de conceitos que possibilitam o desenvolvimento de estágios mais elevados de raciocínio e, conseqüentemente, novas formas de atuação e compreensão de mundo. O conhecimento e os saberes são instrumentos de mediação disponíveis para que o educador promova aprendizagens, devendo ser traduzidos e adequados às possibilidades sócio cognitivas dos estudantes.

Na abordagem metodológica, o processo de ensino e aprendizagem é potencializado pela metodologia problematizadora, que aponta para o educador como condutor do estudo da realidade, embora envolva a participação dos diversos segmentos da comunidade escolar.

As aulas acontecem todos os dias, no horário das 7h às 12h, totalizando uma carga horária de aula de cinco horas diária, os alunos com faixa etária de 8 a 12 anos de idade, todos residentes da mesma localidade, filhos de agricultores. As salas de aula são espaçosas, com cadeiras em forma de círculo (Anexo 05). Nesse recinto, o educador desenvolve todo o trabalho pedagógico, sendo inevitável o contato e envolvimento com os alunos, criando laços de amizade e compartilhamento das necessidades subjacentes a tal comunidade.

Os sujeitos separados para investigação foram um professor, um supervisor pedagógico e sete alunos. A partir das observações pontuaram-se os seguintes aspectos relevantes:

- a) O ambiente de trabalho acontece em uma sala de aula, com quadro negro, estante para livros e objetos de estudo, materiais e trabalhos produzidos pelos alunos afixados na parede, filtro para água;
- b) Na sala de aula, as cadeiras dispensadas em forma de círculo para favorecer a comunicação e interação de todos e o birô da professora sempre à frente, próximo à porta;
- c) A escola possui oito salas de aula;
- d) Um laboratório de informática;
- e) O educador não utilizou nenhum recurso pedagógico diferenciado, foram utilizados apenas quadro, piloto, livros didáticos;
- f) No período de observações não constatamos em nenhum momento a presença dos supervisores do programa escola ativa na escola;
- g) A professora é muito atenciosa com todos os alunos e os alunos, por sua vez, se relacionam muito bem;
- h) Os estudantes demonstram muito interesse pelo o que está sendo trabalhado, o professor procura sempre responder a todos os questionamentos apresentados pelos estudantes;
- i) Em sala de aula, a relação dos sujeitos apresenta-se de forma harmônica;
- j) São trabalhados dois conteúdos por aula e a todo momento, o tempo e o espaço, bem como os direcionamentos da professora é direcionado para as duas turmas existentes na sala de aula (4º e 5º ano do ensino fundamental);
- k) A respeito do ritmo de aprendizagem dos estudantes, muitas dificuldades não foram trabalhadas por conta do curto período de tempo pedagógico;
- l) Devido a uma maior interação dos estudantes com o conteúdo apresentado pela professora, em alguns momentos, observou-se a possibilidade de uma aprendizagem mais significativa;
- m) A metodologia desenvolvida em sala de aula, além de não contemplar atividades interdisciplinares, foi apresentada de maneira tradicional;
- n) Em alguns momentos, pode-se constatar que alguns conteúdos foram contextualizados com a realidade dos estudantes;
- o) A maioria das atividades propostas para turma foram apresentadas de forma fragmentada para resolução individual;
- p) Não se observou estímulo à aprendizagem e situações problemas na prática pedagógica observada;
- q) Em vários momentos, os estudantes interagiam e cooperavam entre si na resolução das atividades;
- r) Durante o período de observação não foi proposto nenhum trabalho em equipe;
- s) Não foi possível identificar Inovação Pedagógica na prática pedagógica da professora;
- t) A indisciplina dos alunos é evidente, principalmente após a hora do intervalo das aulas;

- u) A maioria das aulas é iniciada a partir de uma retomada da aula do dia anterior, com correção de atividades de casa;
- v) No horário de aula ainda predominam as aulas de Português e Matemática sempre no início de todas as aulas;
- w) A educadora faz a roteiro diário das aulas, planejamento, seleção de conteúdos e avaliação sistemática;
- x) O público da sala de aula é heterogêneo em várias esferas, com relação à idade, ritmos e níveis de aprendizagem, séries, enfim, em virtude disso, pode-se constatar a falta de articulação didático-pedagógica resultando em uma quebra no ritmo de trabalho no dia-a-dia;
- y) Os estudantes se relacionam muito bem e gostam dos momentos das aulas;
- z) De acordo com os pressupostos do programa escola ativa estudados ao longo desta pesquisa, constatou-se pouca desenvoltura na prática pedagógica observada.

Dessa forma, tratando-se de uma classe multisseriada com estudantes do 4º e 5º anos do ensino fundamental em uma mesma sala, em vários momentos foram observados situações distintas, onde a intenção inicial era trabalhar as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos estudantes.

Durante as observações, percebeu-se que o tempo pedagógico poderia ter sido mais bem aproveitado, se fosse bem distribuído na execução do planejamento diário, com atividades permanentes, atividades esporádicas e o período de ócio criativo dos estudantes.

As atividades de aula não focavam na leitura e escrita diretamente, o trabalho de escrita era feito como cópia do quadro para o caderno, pois alguns estudantes não possuíam mais os livros do programa, ou alguns não tinham todos os livros, sendo necessária a cópia das atividades.

Sobre as aulas, em determinados momentos, alguns temas eram trabalhados de forma única para as duas turmas, embora de forma superficial. Por exemplo, a aula de Geografia sobre “a terra sua forma e seus movimentos” desenvolveu-se com perguntas acerca do conteúdo. Em seguida, foi apresentando um cartaz com imagens a respeito do conteúdo. Na sequência, as atividades propostas não tinham ligação com qualquer disciplina. A atividade foi direcionada para os dois públicos presentes na sala.

Entretanto, em alguns momentos, observou-se que havia alguns comentários acerca da atenção desprendida do professor aos estudantes do 5º ano do ensino fundamental, deixando insatisfeitos um grupo de estudantes do 4º ano do Ensino fundamental, e como se trata de uma classe multisseriada, tal procedimento, se confirmado, não deveria ser conduzido desta forma.

Diferente do insinuado pelos estudantes, a oportuna e necessária intervenção, compreensão e desenvoltura da professora frente ao trabalho com grupos heterogêneos com tantas experiências diferentes e desafiadoras. Pois, embora existam alunos de diferentes séries na mesma classe, o foco do trabalho da professora não deve ser a série e sim o nível de aprendizagem do estudante. Daí, a organização de cada atividade, dependendo do conteúdo, deve-se aplicar aos mais heterogêneos possíveis.

Sobre as intervenções nos resultados das observações e entrevistas, alguns aspectos mostraram-se relevantes, a saber: a prática pedagógica da professora era fundamentada em bases tradicionais, diferindo muito dos pressupostos descritos nos manuais do programa escola ativa. As observações mostraram que o trabalho em equipe poderia possibilitar uma excelente sistemática para o trabalho com o processo de ensino-aprendizagem, se assim fosse utilizado. Questões como a interação dos alunos com diferentes idades e níveis diferenciados de aprendizagem, constituem-se uma alternativa de possibilidade de crescimento cognitivo entre os estudantes.

Embora não seja fácil desenvolver um trabalho dessa categoria, observou-se, durante o trabalho de investigação, que a ausência de práticas cooperativas nesta classe multisseriada poderia ter corroborado para desmitificar a ideia de que os estudantes só aprendem se estiverem inseridos em uma turma dita “normal” ou entre grupos homogêneos. Partindo do princípio que cada estudante produz o conhecimento de acordo com as possibilidades, buscamos orientação em Vygotsky quando refere sobre a zona de desenvolvimento proximal e causas de ordem afetiva e cognitiva.

Neste cenário, foi feita uma análise da escola e observado que as condições financeiras distintas dos estudantes têm uma forte importância para a reprodução das desigualdades sociais. As quais contribuem fortemente para a exclusão dos estudantes das classes menos favorecida economicamente. Em suas falas Bourdieu e Passeron ligam o privilégio econômico

ao capital cultural. Por sua vez, Arroyo (2006) refere que os estudantes do campo têm que estudar muito mais que os da cidade, pois a origem social interfere na dinâmica escolar.

Portanto, o papel da professora no direcionamento das ações pedagógicas torna-se de fundamental importância, pois é ela que, a partir daquilo que preconiza os pressupostos do programa escola ativa, planeja o que deve ser ensinado.

As observações e entrevistas em sala de aula evidenciaram aspectos únicos que a partir deste ponto da dissertação serão analisados. Estudantes com faixas etárias diferentes, dificuldades de aprendizagem diferenciadas, indisciplina, dispersão dos estudantes, estudantes sem perspectiva de futuro. Estudantes com histórias de vida comoventes, alguns só possuem mesmo o básico para viver. Alguns deles veem na merenda escolar uma forte motivação para frequentarem a escola. Sendo o maior desejo aprender a ler e escrever para melhor comunicação.

Sobre a questão da falta de perspectiva de futuro de alguns alunos dessa comunidade escolar, o estudante Pedro, de 10 anos, em conversa informal em um momento de observação, diz acerca do que quer ser quando concluir os estudos: “Eu quero mesmo é ser ‘moto táxi’. Comprar uma motocicleta e trabalhar para ganhar muito dinheiro”.

Nesse sentido, há de se resgatar a escola como lugar de apropriação de conhecimentos e geradora de sonhos. Aquela que permite a experiência como forma de aprendizagem, reconstruindo na interação com os estudantes, com o meio, com o professor, e com as várias realidades a eles apresentadas, o seu encaminhamento para o campo profissional.

Dessa forma, é necessário considerar que a escola atualmente, em especial a escola multisseriada e do campo, deve tornar-se prioridade no contexto das políticas públicas, haja vista as desigualdades entre a cidade e o campo, entre a estrutura de organização entre as classes seriadas e multisseriadas, todas essas diferenças são produzidas pelas políticas educacionais. Essa ação contribui sobremaneira para o reforço dessas desigualdades.

A professora acredita na utilização dos recursos didáticos como forma de melhoria para os processos de ensino e aprendizagem dos estudantes de sua classe multisseriada, propostos pelos manuais de instrução do programa escola ativa. Mas, se os mesmos existem no chão da

escola, a professora Marilene Cabral diz: “Com a utilização desses recursos didáticos, as aulas poderiam ficar mais atrativas e prazerosas, facilitando a aprendizagem dos estudantes de forma mais inovadora e contextualizada, favorecendo o desenvolvimento humano, o trabalho mais cooperativo, dentro do espaço escolar, mas nesse ano letivo de 2013 não recebemos quase nada daquilo que se é proposto”.

Conforme a professora entrevistada, falta a garantia de no mínimo a efetivação do envio dos recursos pedagógicos para as escolas que trabalham com o programa escola ativa. Falta também uma melhor organização no quantitativo de alunos nas classes multisseriadas, haja vista o grau de dificuldade no trabalho com turmas heterogêneas. Entretanto, apesar do exposto, a professora entrevistada ainda vê vantagens no trabalho com as classes multisseriadas do programa escola ativa. Para a professora: “As propostas do programa como os elementos curriculares que são os elementos e instrumentos da escola ativa na prática pedagógica que promovem uma aproximação entre o social e o escolar dos saberes em construção”.

Sobre a concepção de trabalho com os estudantes do campo e acerca do conhecimento prévio das vantagens do trabalho com classe multisseriadas, a professora Marilene afirma que: “De se trabalhar com o campo, ou seja, de se valorizar e resgatar sua cultura e origem, em relação à metodologia e as propostas do programa onde o processo de ensino e aprendizagem é potencializado pela metodologia problematizadora, sendo o professor o condutor do estudo com a realidade dos estudantes através do conhecimento prévio com o compromisso de aprimorá-lo, dentro do contexto social, político e econômico”.

Por sua vez, quando perguntada em relação aos agrupamentos propostos pelo caderno de orientação pedagógicas do programa escola e sua forma de intervenção, a professora Marilene responde: “Em relação aos agrupamentos, onde houve uma maior socialização entre alunos que desempenharam suas atividades com mais facilidade buscando entre si interagir com colega e cooperar nas atividades desenvolvidas, através da ação-reflexão-ação reflete a base da aprendizagem”.

Sobre as aulas, elas acontecem com base na realidade dos estudantes. Conforme a professora entrevistada, como ela já conhece a realidade da comunidade onde a escola Ernesto Geisel na Agrovila da Barragem está inserida, os problemas, as dificuldades, algumas história de vida, o

mundo do trabalho agrícola, as aulas vão além do planejado e ultrapassam as paredes da sala de aula.

As questões que permeiam as classes multisseriadas do programa escola ativa vão além daquilo descrito no papel com relação às vivências, mas as observações apontaram que a professora não conduz seus estudantes para a construção de uma aprendizagem significativa e satisfatória, pois centraliza muito na ausência dos recursos pedagógicos.

Nessa perspectiva, resume-se que, no entendimento da professora entrevistada:

- Os recursos pedagógicos, os elementos peculiares do programa, os guias de aprendizagem têm um papel central no trabalho pedagógico;
- Não houve problema com a realidade do seu trabalho com as classes multisseriadas, pois havia encontros quinzenalmente com os docentes, onde proporcionava-se momentos de troca e de experiências, discutiam as dificuldades em relação ao processo de ensino e aprendizagem e a metodologia adotada;
- Há a possibilidade de harmonizar o conhecimento prévio dos estudantes com as atividades propostas pelo programa escola ativa;
- Há falta de recursos pedagógicos que auxiliem a prática pedagógica dos professores do programa escola ativa, viabilizando melhor o desenvolvimento das habilidades leitora e escritora dos estudantes, bem como a construção dos conhecimentos em todas as esferas;
- Há também a ausência de perspectiva dos estudantes da escola do campo como um agravante a continuidade dos estudos na educação básica.

Sobre as entrevistas com estudantes, pode-se extrair que:

- Houve a compreensão e consciência coletivas dos estudantes no sentido de participação das aulas e pesquisa, ora desenvolvidas naquele momento de investigação, esclarecendo em todo tempo que tal estudo poderia contribuir para cenário educacional brasileiro;
- Houve também, no decorrer das entrevistas, a satisfação dos estudantes a respeito da professora, pois em vários momentos os estudantes afirmavam o apreço que tinham por ela;
- Houve, inclusive, a consciência de todos envolvidos na investigação, que o trabalho pedagógico desenvolvido naquele espaço e tempo, era o que poderia ser feito, dada as reais circunstâncias daquela escola;

- Houve a compreensão dos estudantes de que eles precisam esforçar-se mais, na busca pela construção do próprio conhecimento.
- Houve o entendimento dos estudantes que a professora procura ser o mais agradável possível em suas ações fazendo o que estava ao seu alcance para que todos se pudessem estar satisfeitos e aprendendo ao longo do processo educativo;
- Houve a compreensão, por parte dos estudantes, do quanto às tecnologias educacionais poderiam contribuir para facilitar a construção do conhecimento individual de cada participante;
- Houve, de modo geral, a compreensão de todos os estudantes que na classe multisseriada na qual se encontravam para juntos estudar não demonstravam nenhum tipo de características inovadoras.

Sobre as aulas, em um dado momento, pode-se observar o seguinte: Ao iniciar a aula, a professora proferiu uma oração junto aos estudantes, cantou algumas cantigas, fez a chamada diária e logo após conversou sobre o ocorrido no final de semana anterior dos estudantes. Em seguida, leram silenciosamente um pequeno texto: “O descobridor de coisas”. Dando continuidade, fizeram uma leitura fragmentada e em voz alta. Logo após, a professora passou a discutir alguns aspectos do texto. Em seguida, a professora escreveu no quadro um exercício interpretativo. Neste momento, percebeu-se que os estudantes tinham muitas dificuldades acerca da leitura e compreensão textual.

Mesmo assim, a cooperação entre os estudantes era notória. Ao final da atividade proposta, escolheu-se uma aluna para escrever no quadro as respostas corretas do exercício proposto e na sequência realizou um treino ortográfico com palavras contidas no texto trabalhado inicialmente. Fez-se a correção no quadro e, posteriormente, individual. Na sequência, a professora foi liberando os estudantes para o intervalo. Os mesmos comeram a merenda, brincaram bastante e retornaram a sala de aula novamente para vivência do segundo momento da aula.

Este é apenas um relato daquilo que foi observado em um dos momentos de investigação, não havendo assim, nenhum tipo de inovação pedagógica, toda prática era voltada para uma abordagem mais tradicional e aplicação de métodos apenas.

Nesta perspectiva, faz-se necessário declarar que, frente às observações e entrevistas efetuadas nesta pesquisa, houve várias circunstâncias e possibilidades de promover ou mesmo possibilitar aprendizagem mais prazerosa, significativa e eficaz, mas tal hipótese só é possível se decorrer de uma visão mais crítica da realidade existente e do desejo e compreensão do professor no desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras para que, desta forma, os estudantes venham a construir o seu próprio conhecimento.

Todas estas implicações práticas, expostas acima, demonstram a ausência de indícios que, ao menos, apontem para inovação pedagógica. Mas, reafirmam a ideia de Fino (2011, p. 113) quando declara: “que a escola está desajustada das necessidades do presente”. Nesta perspectiva, e a partir daquilo que foi visto nos momentos de observação, interpretação e compreensão, comprovam-se situações nas quais a inovação pedagógica não foi constatada.

Pode-se, então, afirmar que, como está descrito no texto desta dissertação, o Programa Escola Ativa, diferentemente daquilo que é preconizado no bojo dos documentos oficiais, se apresenta, como diz Fino (2011, p. 112) acerca das situações de não inovação ou mesmo falsas propostas de inovação, “(...) modelos ultraconservadores vendidos como inovação (...)”. Desta forma, não se pode descartar o desejo de algumas propostas brasileiras em inovar pedagogicamente, mas, em alguns casos, acabam por chocar contra métodos, práticas e rotinas de modelos tradicionais e ultrapassados que não servem mais para a escola do século XXI.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observando a sociedade sob o viés paradigmático, percebeu-se que, embora as aceleradas mudanças tenham provocado um grande avanço em várias esferas, muitas escolas não conseguiram acompanhar o ritmo dessas aceleradas mudanças, não suprindo muitas vezes as mínimas necessidades em seu âmbito. Por sua vez, os programas educacionais e as políticas públicas implementadas com vistas a corroborar com a melhoria da escola pública, também não têm conseguido tanto sucesso como programado.

A escola hodierna, ainda alicerçada em modelos tecnicistas, não consegue desmistificar a visão racionalista, opondo-se aos avanços da tecnologia que, sem dúvida, poderia favorecer a inovação pedagógica. Segundo Fino (2000), a escola é uma dessas instituições que resistem às mudanças. Tal afirmação não significa, portanto, que não houve empreendimento de esforços no sentido de modificar o modelo instrucionista enraizada na escola atual.

No Brasil, algumas das investidas na intenção de atualizar, ou mesmo modificar o sistema educacional têm sido deliberadas, mas ainda não têm sido suficiente para modificar a “essência” da escola, de acordo com Papert (1994).

Conforme a teoria da educação bancária de Paulo Freire, o qual propõe uma crítica ao modelo de educação dos sistemas capitalistas, onde o estudante é um depositário de conhecimento, por meio de seu professor, seu depositante, o mesmo limita e condiciona o estudante perpetuando a educação tradicional.

Contudo, entende-se que a escola não pode ser analisada apenas sob essa visão. Necessita, principalmente, ser entendida como possibilidade de mudança e transformação. Assim, tentou-se apontar os primeiros esforços no sentido de buscar compreender os elementos que permeiam a educação oferecida as pessoas do campo e as políticas educacionais embutidas nas entrelinhas dessas propostas ditas como “inovadoras”.

Dessa forma, sob a perspectiva da inovação pedagógica, segundo as informações adquiridas por intermédio das entrevistas, observações e análise de documentos, ficou claro que o trabalho desenvolvido na classe multisseriada do programa escola ativa não representa uma experiência inovadora na maneira de lidar com a aprendizagem. Embora a professora tenha

uma boa compreensão acerca de sua função e a da escola, consiga captar as necessidades e vencer as dificuldades apresentadas pela realidade que permeia a sua comunidade escolar, o programa escola ativa não passa de métodos e técnicas para trabalho com as classes multisseriadas.

Portanto, algumas situações presenciadas nessa pesquisa, em conjunto com o estudo e reflexão a respeito do tema em tela, a consciência e o desejo de mudar, ou mesmo de possibilitar tais mudanças, não é suficiente para provocar a inovação pedagógica. Em outras palavras, pode-se classificar a inovação pedagógica, conforme Fino (2006), como ruptura com as rotinas escolares tradicionais e a aplicação de algo essencialmente novo. Assim, alguns pontos devem ser considerados, a saber:

- Pensar na inovação pedagógica é pensar na melhoria das práticas pedagógicas e, conseqüentemente, na aprendizagem;
- Segundo Papert (1994), o estudante precisa ser conquistado;
- A professora precisa aprender a trabalhar mais com a vontade e interesse dos estudantes;
- É de fundamental importância a compreensão que cada indivíduo possui especificidades próprias e elas devem ser consideradas no processo de aprendizagem;
- Os estudantes desenvolvem-se de maneiras diferenciadas, através de experimentações, onde cada um determina um estilo adequado ao seu estilo pessoal;
- A função da escola não é apenas transmitir conhecimentos, mas também contribuir para a socialização e a valorização da dimensão cultural;
- O tempo pedagógico não se restringe a divisão em séries e sim a estruturação de toda aula com foco nos estudantes;
- A professora deve trabalhar mais com a divisão do trabalho e propor mais vezes o trabalho em equipe;
- Os estudantes precisam ser analisados em suas potencialidades e diferenças.

No entanto, as experiências colhidas nesta pesquisa, aliadas aos estudos e reflexões a respeito da temática, indicam que essa inovação não vem sendo praticada, pois a partir das observações e análises feitas em consonância ao método propostos, conclui-se que a falta de interesse em trabalhar com o estudante, dando confiança e melhorando a sua autoestima, principalmente o estudante da escola do campo que, por sua vez, sofre com a ausência desses estímulos.

Portanto, finaliza-se esta pesquisa cumprindo-se o que se pretendia identificar a prática pedagógica desenvolvida em uma classe multisseriada do programa escola ativa, verificando se há práticas pedagógicas inovadoras. No entanto, neste caso em especial, pode-se afirmar que dada as reais circunstâncias que foram mencionadas acima, não foram encontradas, a saber: As práticas pedagógicas inovadoras, haja vista a ausência de trabalho com as diferentes capacidades dos estudantes. O trabalho com o paradigma educacional fadado ao insucesso, onde não há espaço para mudança e o novo.

Por fim, sobre o programa escola ativa, pode-se afirmar que é uma estratégia metodológica que contempla apenas a mudança da metodologia de ensino como a única estratégia para combater o problema do fracasso escolar nas escolas do campo. Há uma contradição nos pressupostos da educação ativa proposta nos guias de formação dos professores e a materialização dessas intenções nos guias de aprendizagem revelam-na como concepção tradicional de aprendizagem. Tais pressupostos foram originados em uma visão de ensino cuja estrutura se sustentava na pedagogia ativa, na qual o estudante é o centro do processo. O qual não foi constatado na prática pedagógica observada.

Conforme exposto acima, constata-se que existem disparidades entre aquilo que se propõe nos documentos oficiais e aquilo que ocorre na prática, sendo esta distância aquela que impede que o novo aconteça e que assim, segundo Fino (2006, p. 3), a inovação pedagógica seja identificada, como aquela que enfatiza que “só há inovação pedagógica quando existe ruptura com o velho paradigma (fabril)”. O autor afirma a necessidade do desenvolvimento de novas culturas escolares, diferentes da escola comum.

Todo o trabalho analítico do material coletado e a metodologia utilizada nesta pesquisa, juntamente com a triangulação dos dados obtidos a partir dela, ajudou a interpretar e compreender a realidade, as quais confirmaram as impressões acerca do objeto de estudo e respondeu a questão formulada inicialmente no projeto de investigação, ou seja, não há inovação pedagógica no programa escola ativa, ou pelo menos não foram constatados indícios de inovação pedagógica na prática observada do programa escola ativa.

Finalmente, espera-se um dia poder afirmar que as mudanças, ora deliberadas para o cenário educacional brasileiro, não se resumem a parte da população educacional apenas, mas a toda comunidade escolar brasileira, e que tais mudanças possam contribuir como gestora do

desenvolvimento humano e aquela que promove as mudanças na sociedade, sendo a protagonista nesse movimento global de renovação cultural.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. **Os aparelhos ideológicos do Estado**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

ANDRADE, Márcia Regina; DI PIERRO, Maria Clara. **Programa nacional de educação na reforma agrária em perspectiva: dados básicos para uma avaliação**. São Paulo, 2004.

ANDRE, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. São Paulo: Papirus, 1995.

ANDRE, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; LÜDKE, M. **Etnografia da prática escolar**. 12 ed. Campinas: Papirus, 2005.

_____. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2001.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Políticas de formação de educadores do campo**. CEDES.

_____. **A educação básica e o movimento social do campo**. *In*: Por uma educação do campo. (Org) Mônica Castagna Molia. Petrópolis: Vozes, 2004.

_____. **Fracasso – sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica**. Em aberto. Brasília, a.11, n.53, jan/mar, 1992.

_____. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. Petrópolis: Vozes, 2002b.

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

ASSMANN, Hugo. **Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BOFF, Leonardo. **Saber cuidar: ética do humano – Compaixão pela Terra**. Petrópolis: Vozes, 2001.

BOGDAN, C. Robert; BIKLEN, Sari. Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Lisboa: Porto Editora, 1994.

BONOMA, T. V. Case Research in Marketing: opportunities problems, and a process. **Journal of marketing research**, v. 22, n. 2, p. 199-208, 1985.

BRASIL. Caderno de orientações pedagógicas para a formação de educadores e educadoras. Brasília: **Programa Escola Ativa**. MEC. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2010.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE. N. 009/2001**. Diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 08 de maio de 2001.

_____. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ceb012002.pdf>. Acesso em: setembro de 2013.

_____. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008**. Institui Diretrizes Complementares para a Educação Básica do Campo. Disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/rceb002_08.pdf. Acesso em: setembro de 2013.

_____. **Constituição**. República Federativa do Brasil. Ministério da Educação. 1988.

_____. Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas. **Cadernos SECAD 2**, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: mar, 2007.

_____. FUNDESCOLA. **Boletim Técnico**, n. 62. Ano VII, 2002.

_____. FUNDESCOLA. **Manual de operação e implementação do projeto Fundescola II e III A (MOIP)**. Brasília: MEC, 2002.

_____. IBGE. **Instituto brasileiro de geografia e estatística**. Rural. Disponível em: <<http://www.ibge.org.br>>. Acesso em: 30 maio 2011.

_____. LDB, Lei 9394/96. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: Corde, 1996.

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

_____. MEC. **Programa Escola Ativa: Orientações pedagógicas para formação de educadoras e educadores**. Brasília: SECAD/MEC, 2009.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes operacionais para educação básica das escolas do campo**. Brasília: CNE/MEC, 2002.

_____. Parâmetros Curriculares Nacionais de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental. 3 ed, Brasília: **Ministério da Educação**. Secretaria de Educação Fundamental, 2001.

_____. **Projeto Base / Programa Escola Ativa** – Brasília: MEC, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2010.

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

CALDART, Roseli Salete. Por uma educação do campo: Traços de uma identidade em construção. *In: Educação do campo: Identidade e políticas públicas*, Caderno 4. Brasília: Articulação Nacional “Por uma educação do campo”, 2002.

_____. Por uma educação do campo: traços de uma identidade nem construção. *In: Por uma educação do campo*. Miguel Gonzáles Arroyo, Mônica Castagna Molina (Org.) Petrópolis: Vozes, 2004.

COLÔMBIA, Ministério de Educación Nacional. **Qué es Escuela Nueva**. Disponível em <http://www.colombiaprende.edu.co/html/home/1592/article-94519.html>. Acesso em: novembro de 2013.

CRUZ, Rosana Evangelista da. **Banco mundial e política educacional: o projeto Nordeste para a educação básica e seus desdobramentos no Piauí (1994-1998)**. Disponível em <http://www.ufpi.br/mesteduc/eventos/iiencontro/GT-3/GT-03-02.htm>. Acesso em: outubro de 2013.

CUNHA, Fátima. **Filosofia da escola nova: do ato político ao ato pedagógico**. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, Niterói: Universidade Federal Fluminense/EDUFF/PROED, 1986.

DAMASCENO, M. N. **A construção do saber social pelo camponês na sua prática produtiva e política**. Educação e escola no campo. Campinas: Papyrus, 1993.

DEWEY, John. **A escola e a sociedade: A criança e o currículo**. Tradução de Paulo Faria, Maria João Alvares e Isabel Sá. Lisboa, Pt: Relógio D'Água, 2002.

_____. **Vida e educação**. Tradução e estudo preliminar por Anísio Teixeira. 10 ed. São Paulo: Melhoramentos; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar, 1978.

ESTEBAN, Maria Teresa. (org.); BARRIGA, Angel Díaz. **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. **O que sabe quem erra? Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FINO, Carlos Nogueira. **Etnografia e observação participante**. SEE – Revista Européia de Etnografia de Educação, 3. 2003.

_____. **Inovação Pedagógica: significado e campo (de investigação)**. Texto apresentado no III Colóquio do DCE - UMa, oficina B – Inovação e Supervisão. 2007.

FINO, Carlos Nogueira. A etnografia enquanto método: um modo de entender as culturas (escolares) locais. In: **Actas do II Colóquio DCE – UMa**. Funchal: Universidade da Madeira, 2006.

_____. FAQs, etnografia e observação participante. In: **SEE – Revista Européia de Etnografia da Educação**. 3. p. 107 – 117, 2003.

_____. **FAQs, etnografia e observação participante**. Universidade da Madeira. Departamento de Ciências da Educação. (SID).

_____. Inovação Pedagógica: significado e campo (de investigação). In: **Actas do III Colóquio DCE-UMa**. Funchal: Universidade da Madeira, 2007.

_____. **Etnografia da Educação**. Universidade da Madeira. CIE – Centro de Investigação em educação. 2011.

_____. **Novas tecnologias, cognição e cultura: Um estudo do primeiro ciclo do ensino básico**. Tese de doutoramento. Departamento de educação da faculdade de ciências da universidade de Lisboa. 2000.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. Brasília: Plano Editora, 2003.

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

_____. **Pedagogia do oprimido**. 30 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia, o cotidiano do professor**. São Paulo: Paz e Terra, S.A., 1986.

FURTADO, E. D. P. **Estudo sobre a educação para a população rural do brasil**. In: FAO / UNESCO. *Educación para la población rural em Brasil, Chile, Colômbia, Honduras, México, Paraguai y Perú*. FAO / UNESCO: 2004.

GONÇALVES, Gustavo Bruno Bicalho. **Trabalho docente na Escuela Nueva e na Escola Ativa: um estudo comparado da reforma educacional no campo**. Disponível em <http://www.saece.org.ar/docs/congreso2/bicalho.doc>. Acesso em: outubro de 2012.

GOODE, W. J.; HATT, P. K. **Métodos em pesquisa social**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 5 ed, 1979.

GRAMSCI, A. **A concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1976.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. 2 ed. Volume II. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

_____. **Cadernos do cárcere**. 3 ed. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. Volumes 1, 2, 3, 4, 5, 6. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004a.

HAGE, S. Mufarrej. **A realidade das escolas multisseriadas frente às conquistas da legislação educacional**. Disponível em <http://www2.pucpr.br/reol>. Acesso em: outubro de 2013.

_____. **Movimentos sociais do campo e a afirmação do direito à educação**: pautando o debate sobre as escolas multisseriadas na Amazônia Paraense. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Jan. 2007.

HAGE, S. Mufarrej; BARROS, Oscar Ferreira. **Currículo e educação do campo**: referências para o debate sobre a multisseriação na escola do campo. *Espaço Currículo*, v. 3, n. 1, p. 348-362, março de 2010. Disponível em <http://periodicos.ufpb.br/Ojs2/index.php/rec>. Acesso em: dezembro de 2013.

_____. **Por uma escola do campo de qualidade social**: transgredindo o paradigma (multi)seriado de ensino. *Em aberto*, Brasília, v. 24, n. 85, p. 97-113, abril de 2011. *Revista Brasileira de Estudos pedagógicos-INEP*.

HANGUETTE, T. M. F. **Metodologias qualitativas na sociologia**. Petrópolis: Vozes, 1987.

JUNKER, B. **A importância do trabalho de campo**: uma introdução às ciências sociais. Tradução de Luis Gouveia. Rio de Janeiro: Lidador, 1960.

KUHN, T. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1975, In: FERREIRA, Rosilda, *A pesquisa científica nas ciências sociais. Caracterização e procedimentos*. Recife: Ed. Universitária – UFPE, 1998.

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

LEITE, Sérgio Celani. **Escola rural**: urbanização e políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítica e social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1994.

LUCKESI, C. **A avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 19 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

LÜDKE, M.; ANDRE, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUZURIAGA, Lorenzo. **História da educação e da pedagogia**. 19 ed. Tradução e notas de Luiz Damasco Penna e J. B. Damasco Penna. São Paulo: Nacional, 2001. (Atualidades pedagógicas, 59).

MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa crítica etnopesquisa – formação**. 2 ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2010.

MACEDO, Roberto Sidnei; GALEFFI, Dante; PIMENTEL, Álamo. **Um rigor outro: sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa**. Salvador: EDUFBA, 2009.

MARX, Karl. **O capital**. Crítica da economia política. v. I. Rio de Janeiro: Difel, 1985.

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

MOCHCOVITCH, Luna Galano. **Gramsci e a escola**. São Paulo: Ática, 1988.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2 ed. São Paulo: Cortez, Revisada, 2011.

MOURA, Terciana Vidal; SANTOS, Fábio Josué Souza de. **A pedagogia das classes multisseriadas: uma perspectiva contra-hegemônica às políticas de regulação do trabalho docente**. Anais eletrônicos, I Encontro Luso-Brasileiro sobre Trabalho Docente VI Brasileiro da Rede Estrado. Maceió-Alagoas, 02 a 05 de novembro de 2011.

OLIVEIRA, Marta Kohl de, **Vygotsky, aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1995.

_____. **Vygotsky, aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 2006.

PAPERT, Seymour. **Logo: computadores e educação**. 3 ed. São Paulo: Brasiliense, 1988.

_____. **A família em rede: ultrapassando a barreira digital entre gerações**. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 1997.

_____. **A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática**. ed. Revisada. Porto Alegre: Artmed, 2008.

PERRENOUD, P. **As práticas pedagógicas mudam e de que maneira?** Revista Impressão Pedagógica. Curitiba, n° 23, julho / agosto, PP. 15 – 16. Disponível em <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_25.html>. Acesso em: 10 dezembro 2011.

_____. **Dez novas competências para ensinar.** Porto Alegre: ArtMed, 2000.

PERRENOUD, P.; THULER, Monica G.; MACEDO, Lino de; MACHADO, Nilson J.; ALLESSANDRINI, Cristina D. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIAGET, Jean. **Aprendizagem e conhecimento.** In: Aprendizagem e conhecimento. Tradução Equipe da Livraria Freitas Bastos. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1974.

_____. **Para onde vai a educação?** 9 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1988.

Relatório escola ativa – faced. Disponível em www.faced.ufba.br/sites/faced.ufba.br/files/relatorio_escola_ativa.pdf. 2005. Acesso em: novembro de 2013.

SANTOS, Maria Helena Araújo. **Caderno do educador de ciências.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2010.

SAVIANI, Dermerval. **A pedagogia no Brasil: história e teoria.** Campinas – SP: Autores Associados, 2008. (Coleção Memórias da Educação).

_____. **O legado educacional do “Breve Século XIX” brasileiro.** In: SAVIANI, Dermeval et al. O legado educacional do Século XIX. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. (Coleção Educação Contemporânea).

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** São Paulo: Cortez, 1992.

SENA, Lílian Barboza de. **Escola Ativa: diretrizes para implantação e implementação da estratégia metodológica escola ativa.** MEC, 2005.

SILVA, Cícero Antônio da. **Retrato de um povo.** Recife: Eliart Gráfica, 2001.

SOARES, M. **Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento.** Brasília: INEP/MEC, 1989.

SOUSA, Jesus Maria. **O olhar etnográfico da escola perante a diversidade cultural, 2000.** Disponível em: <<http://www2.uel.br/ccb/psicologia/revista/textov2n16.htm>>. Acesso em: 04 maio 2011.

_____. **O professor como pessoa**. Porto: ASA Editores, 2000.

STAKE R. E. Case Studies. *In* DENZIN, N. K.; Lincoln YS(eds). **Handbook of Qualitative research**. London: Sage, 2000.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. Rio de Janeiro: José Olímpio, 1957.

TOFFLER, Alvin. **O choque do futuro**. 5 ed. Rio de Janeiro: Record, 1994.

_____. **O choque do futuro**. Traduzido por Marcos A. M. Matos. São Paulo: Artenova S.A., 1972.

TOFFLER, Alvin; TOFFLER, Heidi. **Criando uma nova civilização: a política da terceira onda**. Rio de Janeiro: Record, 2003.

TRIVINOS, Augusto Nivaldo Silva. Pesquisa Qualitativa. *In*: **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa em educação**. São Paulo: Atlas S.A., 1987.

TULL, Robert K. **Marketing research, meaning, measurement and method**. Londres: Macmillan Publishing Co., 1976.

VALENTE, José Armando. (Org.). **Computadores e conhecimento: repensando a educação**. Campinas: Edunicamp, 1993.

_____. **Logo: conceitos, aplicações e projetos**. São Paulo: McGraw-Hill, 1998.

VIGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1996.

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

_____. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone/ EDUSP, 1998.

_____. **Pensamento e linguagem**. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

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

WELLER, Wivian; PFAFF, Nicole. **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação**. Petrópolis: Vozes, 2010.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e método**. 3 ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

_____. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2010.

YOUNG, J. T. Is the Entropy Law Relevant to Economics of Natural Resource Scarcity?
Journal of Environmental Economics and Monagement, 1991.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICE

APÊNDICE 1: DIÁRIO DE CAMPO

A necessidade da elaboração do diário de campo surgiu pelo desejo de registrar as nuances encontradas no campo da observação e, deste modo, complementar a análise a que esta dissertação se propõe. O processo analisado ocorreu em uma classe multisseriada (4º e 5º ano do Ensino Fundamental) da Escola Municipal Ernesto Geisel, no município de Lagoa do Carro – Pernambuco, no decorrer do ano de 2013, no horário das 13h 30 min. e 17 h 30 min.

A classe era composta por uma professora e dezesseis estudantes com faixa etária entre 8 e 13 anos de idade.

1º dia da observação

Ao iniciar a aula, a professora proferiu uma oração junto aos estudantes, cantou algumas cantigas, fez a chamada diária e logo após conversou sobre o ocorrido no final de semana anterior, dos estudantes. Em seguida leram silenciosamente um pequeno texto: “O descobridor de coisas”. Dando continuidade, fizeram uma leitura fragmentada e em voz alta. Logo após, a professora passou a discutir alguns aspectos do texto. Em seguida, a professora escreveu, no quadro, um exercício interpretativo. Neste momento, percebeu-se que os estudantes tinham muitas dificuldades acerca da leitura e compreensão textual. Mesmo assim, a cooperação entre os estudantes era notória.

Ao final da atividade proposta, escolheu uma aluna para escrever no quadro as respostas corretas do exercício proposto e, na sequência, realizou um treino ortográfico com palavras contidas no texto trabalhado inicialmente. Fez a correção no quadro e, posteriormente, individual. Na sequência, os estudantes foram liberados para o intervalo. Os mesmos comeram a merenda, brincaram bastante e retornaram a sala de aula, novamente, para vivência do segundo momento da aula.

2º dia da observação

A professora iniciou a aula, hoje, com conversas informais até que os estudantes da classe chegassem ao recinto escolar. Como de costume, ela fazia orações, cantava, conversava sobre algo interessante e então, nesse momento, pediu para que os alunos abrissem os cadernos de Geografia e escreveu o conteúdo: “A paisagem do sertão”, no quadro negro. Fez algumas abordagens sobre a temática e continuou a escrever um exercício do tipo perguntas e respostas para os estudantes responderem.

No segundo momento da aula, foi passada uma atividade de língua portuguesa nos cadernos pedagógicos escola ativa, seguido de correção.

Neste dia, foram entrevistados dois alunos.

3º dia da observação

Neste dia, a professora iniciou a aula retomando o conteúdo de língua portuguesa e correção da atividade da aula anterior. Em seguida, continuou com atividade de Português no quadro com treinos ortográficos, leitura de pequenos textos em fragmentos de papel.

Ao final dessas atividades, retomou rapidamente com uma atividade de Matemática, com expressões numéricas descritas no quadro para resolução. Em seguida, os estudantes foram liberados para o intervalo das aulas.

No segundo momento, os estudantes foram conduzidos à sala de informática, simplesmente para manusearem o computador de forma espontânea, sem nenhum objetivo aparente. Continuaram nessa sala até o término das aulas do dia.

Nesse dia, entrevistou-se mais um estudante.

4º dia de observação

Iniciou com aula de Geografia sobre “a terra, sua forma e seus movimentos”. Desenvolveu-se com perguntas acerca do conteúdo. Em seguida, foi apresentando um cartaz com imagens a respeito do conteúdo. Na sequência, as atividades propostas não tinham ligação com qualquer disciplina. A atividade foi direcionada para as duas séries presentes na sala. Logo após, a professora fez a correção da atividade, de forma coletiva e no quadro, para que todos tivessem acesso às respostas corretas.

No segundo momento da aula, aconteceu uma culminância do projeto pedagógico sobre o Folclore Brasileiro, vivenciado por todas as turmas da escola, na qual a classe pesquisada apresentou algumas cantigas de roda da região nordeste do Brasil. A professora insistiu em afirmar que a apresentação da atividade valeria nota e todos deveriam participar e redigir um relatório sobre o momento. As apresentações foram muito bonitas.

Neste dia, conseguiu-se entrevistar mais dois estudantes.

5º Dia da observação

A professora iniciou a aula solicitando que os estudantes abrissem os cadernos de atividades para casa, para a correção, pois, segundo ela, a correção e identificação de todas as atividades somariam a uma nota que seria para juntar as outras notas da unidade bimestral.

Isso levou algum tempo. Em meio às correções pode-se identificar momentos de intensa indisciplina dos estudantes, no qual em alguns momentos foi necessária a intervenção dela.

Em seguida, iniciou-se uma aula de Matemática na qual a professora escreveu no quadro algumas operações de multiplicação e divisão e pediu para os estudantes abrirem os cadernos, copiar e responder as questões. Logo após, a correção aconteceu por caderno, deixando alguns alunos em dúvida com relação ao conteúdo. Esta atividade estendeu-se até o término da aula.

No decorrer das observações, compreendeu-se que não havia muita abertura para o novo, para o trabalho em grupo. A prática pedagógica desenvolvida naquele contexto não oferece subsídio para que o estudante construísse o seu próprio conhecimento com prazer e por meio da descoberta e do novo.

Neste dia, conseguiu-se entrevistar mais dois estudantes.

ANEXOS

ANEXO 01: ROTEIRO DA ENTREVISTA PARA PROFESSOR

CENTRO DE COMPETÊNCIAS DE CIÊNCIAS SOCIAIS DA UNIVERSIDADE DA
MADEIRA
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

JAILMA MARIA PIMENTEL BARBOSA

ESCOLA: _____

PROFESSOR: _____

A entrevista direcionada aos professores do Programa Escola Ativa terá as seguintes questões abertas:

1. A que distância da escola você mora?
 - 150 metros
2. Quanto tempo você leva de sua casa à escola?
 - 5 minutos
3. Grau máximo de escolaridade que você atingiu? Especifique.
 - Especialização Lato Sensu em Docência Educacional e Organização Escolar.
4. Idade.
 - 38 anos
6. Como foi que você escolheu ser / acabou sendo professor?
 - Desde criança que escolhi essa profissão.
7. Por que você trabalha no campo?
 - Porque moro no campo.
8. Como você obteve o trabalho nesta escola?
 - Através de concurso.
9. Qual o vínculo empregatício nesta escola?
 - Efetivo.
10. Há quantos anos você é professor?
 - 16 anos.
11. Há quantos anos você é professor rural?
 - 16 anos.
12. Há quantos anos você é professor da escola em que trabalha hoje?
 - 9 anos.

13. Qual a idade de seus alunos?
- 9, 11 e 12 anos.
14. Você considera que modificou a utilização dos recursos didáticos após a implementação do modelo escola ativa? Quais? Como?
- Sim, com a utilização desses recursos didáticos as aulas ficaram mais atrativas, prazerosas, facilitando a aprendizagem dos alunos de forma mais inovadora e contextualizada.
15. Na sua opinião, existem vantagens para a realização do seu trabalho que você considera relacionados ao modelo Escola Ativa, adotado pela sua escola?
- Sim, pois a escola é o lugar de apropriação de conhecimentos e esses são instrumentos mediadores que promovem o desenvolvimento humano, através do trabalho cooperativo, dentro e fora do espaço escolar.
16. O que você considera como inovação pedagógica dentro da proposta pedagógica do Programa Escola Ativa?
- As propostas do programa como elementos curriculares que são os elementos e instrumentos do Programa na prática pedagógica que promovem uma aproximação entre o social e o escolar dos saberes em construção.
17. Na sua opinião, quais os principais problemas ou dificuldades para a realização do seu trabalho com as classes multisseriadas do programa escola ativa?
- Material didático e a diversidade formada por alunos de diferentes séries e idades.
18. Quais as vantagens no trabalho com as classes multisseriadas do escola ativa?
- Apesar de serem séries multisseriadas o quantitativo de alunos.
19. O que você considera importante dentro da metodologia utilizada pelo programa?
- De se trabalhar com o campo, ou seja, de se valorizar e resgatar sua cultura e origem, em relação a metodologia e as propostas do programa, onde o processo de ensino e aprendizagem é potencializado pela metodologia problematizadora, sendo o professor o condutor do estudo da realidade dos alunos através do conhecimento prévio com o compromisso de aprimorá-lo, dentro do contexto social, político e econômico.
20. Em sua prática pedagógica no programa escola ativa, quais ações / intervenções você considera como práticas pedagógicas inovadoras?
- Em relação aos agrupamentos, onde houve uma maior socialização entre alunos que desempenharam suas atividades com mais facilidade, buscando entre si interagir com colega e cooperar nas atividades desenvolvidas, através da ação-reflexão-ação reflete a base da aprendizagem.

ANEXO 02: ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA SUPERVISORES PEDAGÓGICOS

CENTRO DE COMPETÊNCIAS DE CIÊNCIAS SOCIAIS DA UNIVERSIDADE DA
MADEIRA

DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

JAILMA MARIA PIMENTEL BARBOSA

ESCOLA: _____

PROFESSOR: _____

A entrevista direcionada aos supervisores pedagógicos do Programa Escola Ativa terá as seguintes questões abertas:

1. Você considera que modificou a utilização dos recursos didáticos após a implementação do modelo Escola Ativa? Quais? Como?
 - Sim, a prática pedagógica dos docentes, auxiliando assim nas atividades propostas, viabilizando o desenvolvimento na aprendizagem de forma significativa e satisfatória.
2. Na sua opinião, existem vantagens para realização do seu trabalho que você considera relacionados ao modelo escola ativa adotado pela sua escola?
 - As diversas alternativas de organização e de funcionamento das turmas (agrupamentos).
3. O que você considera como inovação pedagógica dentro da proposta pedagógica do programa escola ativa?
 - A realização dos agrupamentos, onde o professor é um facilitador, estimulador da aprendizagem. Os livros didáticos são específicos do programa e das turmas multisseriadas, seguindo uma sequência de formação para os docentes.
4. Na sua opinião, quais os principais problemas ou dificuldades para a realização do seu trabalho com as classes multisseriadas do programa escola ativa?
 - Não encontrei problemas com a realização do meu trabalho com as classes multisseriadas, pois havia encontros quinzenalmente com os docentes, onde proporcionavam momentos de troca de experiências, discutiam as dificuldades em relação ao processo ensino-aprendizagem e a metodologia adotada.
5. Quais as vantagens no trabalho com as classes multisseriadas do Escola Ativa?
 - A interação entre os alunos de diferentes níveis. As atividades proposta do programa tornando o fazer pedagógico mais dinâmico, fortalecendo assim o respeito pelo outro, valorizando as diversidades de entendimento de que é preciso para o outro.
6. O que você considera importante dentro da metodologia utilizada pelo programa?
 - Os recursos pedagógicos, os elementos peculiares do programa, os guias de aprendizagens têm um papel central. Os módulos que se organizam de modo a oferecer uma sequência didática ao aluno e ao professor, uma vez que os alunos podem trabalhar de maneira independente e em grupos, permitindo que avancem de maneira autônoma e em seu próprio ritmo.

ANEXO 03: ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA ALUNOS

CENTRO DE COMPETÊNCIAS DE CIÊNCIAS SOCIAIS DA UNIVERSIDADE DA
MADEIRA
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

JAILMA MARIA PIMENTEL BARBOSA

ESCOLA: _____

PROFESSOR: _____

A entrevista direcionada aos alunos do programa escola ativa terá as seguintes questões abertas:

1. Você gosta de sua sala de aula?
2. O que você acha das aulas?
3. O que você acha dos conteúdos tratados nas aulas?
4. Para você qual a importância da Escola na sua vida?
5. O que você acha de estudar com colegas de outra série?
6. O que acha que precisa ser mudado nas aulas?

Respostas

1º Aluno

1. Sim. Porque gosto dos meus amigos e das aulas.
2. Muito boas. Porque a professora traz muita coisa diferente.
3. Bons. Porque ensina coisas para o meu futuro, para a vida.
4. A escola é muito boa para vida da gente.
5. Bom. Porque a gente aprende mais.
6. As brincadeiras fora da hora de brincar e o falatório dos colegas.

2º Aluno

1. Sim. Porque as aulas são muito interessantes.
2. Sim. Porque a professora é muito inteligente.
3. Não sei.

4. A escola é tudo pra minha vida.
5. Sim, porque a gente aprende melhor.
6. As leituras, agente lê muito.

3º Aluno

1. Sim. Porque eu escrevo e leio e brinco com as colegas.
2. Boa. Porque a professora ensina a gente.
3. Bons. Porque ensina coisas para vida da gente, que a gente vai precisar no futuro.
4. Boa. Porque ensina tudo de bom para minha vida.
5. Bom. Porque eu brinco, estudo e meus colegas me ajudam a aprender o que não sei.
6. As brincadeiras dos meninos.

4º Aluno

1. Sim. Amo a minha sala de aula.
2. Ótimas. Porque aprendemos muito.
3. Bons. O que a gente aprende na escola é muito bom.
4. Eu gosto muito da minha escola, porque foi aqui que aprendi a ler e escrever.
5. Bom. Porque nós aprendemos mais.
6. As brincadeiras.

5º Aluno

1. Sim, Porque as tarefas são muito boas.
2. Boas. Porque a professora faz tarefa e explica muito quando a gente não está sabendo.
3. Bons. Porque ensina a ler e escrever.
4. É na escola que a gente aprende tudo.
5. É bom, porque a gente também ensina o colega quando ele não sabe fazer a tarefa.
6. A bagunça e as conversas dos meninos.

6º Aluno

1. Sim, porque é ótimo.
2. Boas. Porque eu aprendo muito.
3. Ótimo, porque traz coisas diferentes.
4. É o lugar de aprender com a professora e com os amigos.
5. Aprende mais e traz coisas boas pra gente.
6. As brincadeiras na aula, pois atrapalha muito as aulas.

7º Aluno

1. Sim, pois eu gosto de estudar.
2. Sim, porque a professora traz assunto novo.
3. Bons. Porque ensinam coisas que tenho vontade de saber.
4. A escola é muito boa. Eu amo a minha escola.
5. Bom, porque eles ajudam muito.
6. Não gosto de brincadeiras e bobagens.

ANEXO 04: FOTOS DA ESCOLA ERNESTO GEISEL NA AGROVILA DA BARRAGEM EM LAGOA DO CARRO – PE.



Fonte: BARBOSA, Jailma Maria Pimentel, 2014.



Fonte: BARBOSA, Jailma Maria Pimentel, 2014.

ANEXO 05: FOTOS DA TURMA COM A PROFESSORA

Fonte: BARBOSA, Jailma Maria Pimentel, 2014.



Fonte: BARBOSA, Jailma Maria Pimentel, 2014.



Fonte: BARBOSA, Jailma Maria Pimentel, 2014.