

**Educação do campo, classe multisseriada
e inovação pedagógica um estudo
etnográfico na escola Justino Amâncio,
Quixabeira estado da Bahia.**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Betânia Maria Moura da Silva dos Santos

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - INOVAÇÃO PEDAGÓGICA



UNIVERSIDADE da MADEIRA

A Nossa Universidade

www.uma.pt

FUNCHAL | 2016

**Educação do campo, classe multisseriada
e inovação pedagógica um estudo
etnográfico na escola Justino Amâncio,
Quixabeira estado da Bahia.**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Betânia Maria Moura da Silva dos Santos

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - INOVAÇÃO PEDAGÓGICA

ORIENTADORES

Professor Doutor Fernando Luís de Sousa Correia
Professor Doutor Paulo Batista Machado



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

Betânia Maria Moura da Silva dos Santos

**Educação do campo, classe multisseriada e inovação pedagógica um estudo etnográfico
na escola Justino Amâncio, Quixabeira estado da Bahia.**

Dissertação de Mestrado

FUNCHAL - 2016.

Betânia Maria Moura da Silva dos Santos

Educação do campo, classe multisseriada e inovação pedagógica um estudo etnográfico na escola Justino Amâncio, Quixabeira estado da Bahia.

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

**Orientadores: Professor Doutor Fernando Luís de Sousa Correia
Professor Doutor Paulo Batista Machado.**

FUNCHAL - 2016.

Este trabalho é dedicado ao meu querido orientador Professor Doutor Paulo Batista Machado (*in memoriam*), por sua seriedade, paciência, segurança e colaboração. Seus conhecimentos, suas orientações permeadas de sabedoria e humildade permitiram que eu compreendesse o significado de fazer pesquisa. Esteve comigo desde a orientação do projeto, facilitando o que às vezes parecia impossível. Acreditou tanto quanto eu nessa pesquisa e nas contribuições para a educação do campo. Nessa caminhada deu-me ânimo, confiou, inspirou-me e enxergou-me melhor do que eu sou.

A sua alegria de viver, era contagiante. É simplesmente, inesquecível. Gostaria que tivesse vivido para compartilharmos a alegria dessa conquista.

Obrigada por fazer parte da minha história de modo tão especial. Eternamente grata.

Ao Meu Eterno e Grandioso Deus, por tudo que tem realizado em minha vida, o meu maior e mais profundo agradecimento, tudo tem acontecido graças ao Teu infinito amor. A Ti toda Honra e toda Glória.

À minha família, em especial ao meu esposo José Guirra - amor para sempre, por acreditar e compartilhar dos meus sonhos, por sua paciência e compreensão nos momentos de ausência e entender o significado desse estudo para a minha vida pessoal e profissional.

E aos meus filhos queridos, Maria Eduarda e José Alexandre, razão do meu viver: vocês são minha motivação e inspiração. Amo-os eternamente.

Aos meus queridos pais Arnóbio e Milza, minha base de sustentação, por acreditar que a educação podia transformar as nossas vidas. Suas atitudes no passado me fizeram chegar aqui. É vossa também essa conquista.

Às minhas irmãs amadas, Normilza, Claudemara e Nilmara, sobrinhos e cunhados, obrigada pelo incentivo, força, colaboração. Como Deus tem sido grandioso e bondoso com a nossa família. Estaremos sempre juntos.

À Universidade da Madeira na pessoa dos professores Carlos Nogueira Fino e Jesus Maria Sousa pela feliz iniciativa, firmeza, dedicação e empenho a esse Mestrado, dando-nos a oportunidade de crescermos como pessoa e profissionais como também pelo intercâmbio cultural. Muito grata.

Ao meu orientador Professor Fernando Correia, por sua atenção, confiança, dedicação e disponibilidade. Sua orientação foi determinante e me ajudou a dar esse passo tão importante.

À minha primeira professora, Maria de Lourdes Passos, que marcou de modo singular minha vida estudantil. Despertou em mim o gosto pelo estudo e o desejo de buscar incessantemente o conhecimento. Mesmo em condições adversas – sala multisseriada - não lhe faltava entusiasmo, amor e alegria para realizar o seu trabalho.

À minha amiga do coração Marlúcia, sua ajuda foi imprescindível. A minha sincera gratidão.

A todos da escola Justino Amâncio da Silva, especialmente a professora Jucélia seu fascínio por educar é contagiante. Aos alunos, pais e comunidade, por me receberem tão bem em seu espaço e permitirem a realização dessa pesquisa.

À Secretaria de Educação de Quixabeira pela colaboração e apoio.

Aos amigos Adelson, Murilo e Cátia, pela compreensão e parceria.

E a todos os amigos que de forma direta ou indireta se fizeram presente.

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

Carlos Fino.

RESUMO

Essa dissertação é resultado de um estudo etnográfico, que tem como objeto compreender o processo de inovação pedagógica decorrente de uma experiência de uma educação desenvolvida no meio rural do nordeste brasileiro, no município de Quixabeira, estado da Bahia, que efetua a construção do conhecimento em classe multisseriada. A riqueza dos desafios dessa realidade educativa leva a pesquisadora a identificar e analisar a Inovação Pedagógica surgida da especificidade desse trabalho educacional. Dessa forma está organizada em cinco capítulos. No capítulo um trazemos os elementos centrais do estudo apresentado na problemática. O capítulo dois foi reservado a fundamentação teórica. O capítulo três trouxe os elementos morfológicos, ou seja, apresentação da metodologia locus e sujeitos da pesquisa. Quanto ao quarto capítulo apresentamos os dados encontrados. Já o quinto capítulo está voltado a análise específicas das categorias investigadas. Por fim as considerações finais. Teoricamente apoia-se nos estudos de Piaget (2000, 2008), Pappert (1995, 2008), Fino (2001, 2004, 2007, 2008, 2011), Sousa (2000, 2002, 2004), Freire (2005, 2007, 2011), Vygotsky (2003), Morin (2000, 2002, 2003, 2007), Woods (1999), Toffler (1970, 2012), Lapassade (1972, 1982, 1983, 2005,), Molina (2011), Arroyo (2011) e outros que fundamentam os conceitos chaves desse trabalho. Ao longo do estudo após obtenção dos dados e análise, constatou-se que há elementos claros de inovação na prática pedagógica estudada, configurando-se esta constatação no agir pedagógico, a partir das iniciativas da professora, da participação compartilhada dos alunos, e da corresponsabilidade demonstrada pelos pais.

PALAVRAS-CHAVE: Educação do Campo. Classe Multisseriada. Inovação Pedagógica. Etnografia.

ABSTRACT

This dissertation is the result of an ethnographic study, whose goal is to understand the pedagogical innovation process from an experience of education that took place in rural areas in the northeast, in the municipality of Quixabeira, Bahia, that makes the construction of knowledge in multi-class environment. The abundance of challenges in this educational reality brings the researcher to identify and analyze the pedagogical innovation arising from the specificity of this educational work. Thus it is organized into five chapters. In chapter one we bring the core elements of the study presented in the issue. Chapter two is reserved for theoretical foundation. Chapter three brings the morphological elements, ie the presence of locus and research methodology subject. The fourth chapter presents the data found. Already the fifth chapter is geared to specific analysis of the investigated. Finally the closing remarks. Theory is based on Piaget's studies (2000, 2008), Pappert (1995, 2008), Fine (2001, 2004, 2007, 2008, 2011), Sousa (2000, 2002, 2004), Freire (2005, 2007, 2011), Vygotsky (2003), Morin (2000, 2002, 2003, 2007), Woods (1999), Toffler (1970, 2012), Lapassade (1972, 1982, 1983, 2005), Molina (2011), Arroyo (2011) and other key concepts that underline this work. Throughout the study after data collection and analysis, it was found that there are clear elements of innovation in the study pedagogical practice by setting up this

finding in the pedagogical act, from the teacher's initiatives, the shared participation of students, and responsibility shown by parents.

KEYWORDS: Education Field. Multi-environment class. Pedagogical Innovation. Ethnography.

RESUMEN

Esta tesis es el resultado de un estudio etnográfico, que tiene por objeto entender el proceso de innovación pedagógica de una experiencia de educación desarrollado en las zonas rurales en el noreste, en el municipio de Quixabeira, Bahía, lo que hace que la construcción del conocimiento en clase multisseriate. La riqueza de los desafíos de esta realidad educativa lleva al investigador a identificar y analizar la Innovación Pedagógica que surge de la especificidad de este trabajo educativo. Así está organizado en cinco capítulos. En el capítulo uno traemos los elementos centrales del estudio presentado en la edición. El capítulo dos se reservó para fundamentación teórica. El capítulo tres trajo los elementos morfológicos, es decir, la presencia de locus y metodología de la investigación del asunto. El cuarto capítulo se presentan los datos encontrados. Ya el quinto capítulo está orientado al análisis específico de la investigación. Finalmente las palabras de clausura. La teoría se basa en los estudios de Piaget (2000, 2008), Pappert (1995, 2008), Fine (2001, 2004, 2007, 2008, 2011), Sousa (2000, 2002, 2004), Freire (2005, 2007, 2011), Vygotsky (2003), Morin (2000, 2002, 2003, 2007), Woods (1999), Toffler (1970, 2012), Lapassade (1972, 1982, 1983, 2005), Molina (2011), Arroyo (2011) y otros conceptos clave que subyacen a este trabajo. A lo largo del estudio después de la recolección y análisis de datos, se encontró que hay elementos claros de la innovación en la práctica pedagógica de estudio mediante la creación de este hallazgo en el acto pedagógico, a partir de iniciativas del profesor, la participación compartida de los estudiantes y de color - Responsabilidad mostrado por los padres.

PALABRAS CLAVE: Campo de la Educación. de Clase Multisseriate. Innovación Pedagógica. Etnografía.

RÉSUMÉ

Cette thèse est le résultat d'une étude ethnographique, qui a pour but de comprendre le processus de l'innovation pédagogique venue d'une expérience de l'enseignement développé dans les zones rurales du nord-est brésilien: la municipalité de Quixabeira, Bahia, ce qui amène la construction des connaissances dans l'environnement multi-classe. La richesse des défis de cette réalité éducative amène le chercheur à identifier et analyser l'innovation pédagogique découlant de la spécificité de ce travail éducatif. Ainsi, il est organisé en cinq chapitres. Dans le premier chapitre nous apportons les éléments de base de l'étude présentée dans la question. Le chapitre deux a été réservé au fondement théorique. Le chapitre trois a apporté les éléments morphologiques: à savoir la présence de locus et du sujet de la méthode de recherche. Le quatrième chapitre présente les données trouvées. Déjà le cinquième chapitre est axé sur l'analyse spécifique de l'enquête. Enfin, les remarques de clôture. La théorie est basée sur les études de Piaget (2000, 2008), Pappert (1995, 2008), Fine (2001, 2004, 2007, 2008, 2011), Sousa (2000, 2002, 2004), Freire (2005, 2007, 2011), Vygotski (2003), Morin (2000, 2002, 2003, 2007), Woods (1999), Toffler (1970, 2012), Lapassade (1972, 1982, 1983, 2005), Molina (2011), Arroyo (2011) et d'autres concepts clés qui soutiennent ce travail. Tout au long de l'étude, après la collecte et l'analyse des données, il a été démontré qu'il existe des éléments probants d'innovation dans la pratique pédagogique de l'étude mise en place. Cette constatation dans l'acte pédagogique, à partir des initiatives de la commune, la participation des étudiants, et la collaboration de l'enseignant et la responsabilité montrée par les parents.

MOTS-CLÉS: Domaine de l'éducation. Environnement Multi-classe. Innovation Pédagogique. Ethnographie.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Mundo da Aprendizagem.....	33
Figura 2: Acesso à Biblioteca.....	33
Figura: 3 Lista de Palavras1.....	36
Figura: 4 Lista de Palavras2.....	36
Figura: 5 Lista de Palavras3.....	36
Figura: 6 Árvore da Aprendizagem 1.....	38
Figura: 7 Árvore da Aprendizagem 2.....	38
Figura: 08 Projeto Cultura: Ouricurizeiro1.....	43
Figura: 09 Projeto Cultura: Plantas Nativas 2.....	43
Figura: 10 Feira da Aprendizagem.....	44
Figura: 11 Visita à Casa de Farinha.....	44
Figura: 12 Culminância do Projeto Cultura 1.....	44
Figura: 13 Culminância do Projeto Cultura 2.....	44

SUMÁRIO

ÍNDICE

DEDICATÓRIA.....	v
AGRADECIMENTOS.....	vii
EPÍGRAFE.....	ix
RESUMO	xi
ABSTRACT	xii
RESUMEN	xv
RÉSUMÉ	xvii
LISTA DE FIGURAS	xix
INTRODUÇÃO.....	01
CAPÍTULO I.....	05
A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO NORDESTE DO BRASIL.....	05
1.1 O percurso histórico da Educação do Campo no Brasil.....	05
1.2 A Educação do Campo e a pressão dos Movimentos Sociais.....	06
1.3 A Educação do Campo e o desafio das Classes Multisseriadas.....	08
1.4 A Educação do Campo e a História de Vida de uma professora.....	08
1.5 Uma Escola do Campo multisseriada como problema de estudo.....	11
1.6 Questões de Pesquisa e Objetivos de estudo.....	11
1.7 A pertinência do Estudo.....	12
CAPÍTULO II.....	13
QUADRO CONCEITUAL.....	13
2.1 A Educação do Campo e seus desafios históricos.....	13
2.1.1 A Educação do Campo e os Movimentos Sociais: um olhar crítico e contextualizado.....	15
2.1.2. A Educação do Campo no nordeste brasileiro e a convivência com o semiárido..	17
2.2 A Complexidade das salas Multisseriadas.....	19
2.3 A Inovação Pedagógica	20
CAPÍTULO III.....	25
QUADRO METODOLÓGICO.....	25
3.1 O paradigma da pesquisa.....	25
3.2 Os Sujeitos da Pesquisa.....	26
3.3 O Espaço da Pesquisa.....	27
3.4 Instrumentos, Estratégias de Pesquisa e Perspectivas de Análise	29
CAPÍTULO IV.....	31
APRESENTAÇÃO DOS DADOS.....	31
4.1 Os dados da observação participante.....	32
4.1.1 Observação do processo de construção do conhecimento (ambiente interno).....	32
4.1.2 Observação do processo de construção do conhecimento (ambiente externo).....	39
4.1.3 Observação do ambiente interno (reunião de pais).....	42
4.1.4 Observação do processo de construção do conhecimento (ambiente interno-externo).	42
4.2 Síntese de observação participante.....	45
4.3 Análise de dados das entrevistas.....	45
4.3.1 Análise de conteúdo do discurso da antiga professora da escola.....	46
4.3.2 O processo de engajamento profissional.....	46

4.3.3 As estratégias de ensino.....	47
4.3.4 Confronto individual/coletivo e classe multisseriada e seriação.....	48
4.3.5 Saberes, punição, tradicionalismo.....	50
4.3.6 Insatisfação profissional.....	51
4.4 Síntese da análise do conteúdo do discurso da primeira professora.....	51
4.5 Análise de conteúdo do discurso da professora atual da escola.....	52
4.5.1 Valorização do trabalho de grupo.....	52
4.5.2 Construção coletiva e socialização do conhecimento.....	54
4.5.3 Valorização da diversidade/heterogeneidade.....	55
4.5.4 Identificação com a sala multisseriada/satisfação profissional.....	56
4.5.5 Interação família/escola.....	58
4.6 Síntese da análise do conteúdo do discurso da professora atual.....	59
4.7 Análise do conteúdo do discurso dos pais e mães	59
4.7.1 Reconhecimento profissional.....	60
4.7.2 Articulação família-escola.....	61
4.8 Análise do conteúdo do discurso dos alunos da escola.....	62
4.8.1 Satisfação com o trabalho em grupo e construção coletiva do conhecimento.....	63
4.8.2 Confiança no ambiente de aprendizagem.....	65
4.10 Análise de conteúdo do discurso de ex-aluna.....	67
4.10.1 Construção coletiva do conhecimento.....	67
4.10.2 Reconhecimento Profissional.....	68
4.11 Análise de conteúdo do discurso da Secretária de Educação.....	68
4.11.1 Reconhecimento ao trabalho em grupo.....	69
4.11.2 Intercâmbio escola/família/comunidade.....	69
4.11.3 Intercâmbio cultural escola/comunidade.....	70
4.12 Análise de conteúdo do discurso do Coordenador Pedagógico.....	71
4.12.1 Trabalho em grupo.....	71
4.12.2 Aprendizagem contextualizada.....	72
4.12.3 Respeito à diversidade e respeito e valorização da cultura.....	74
4.12.4 Interação escola/família/comunidade.....	75
4.12.5 Reconhecimento Profissional.....	76
4.13 Síntese geral das entrevistas.....	76
CAPÍTULO V.....	79
INTEGRAÇÃO DOS DADOS E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS	79
5.1 Fatores indicadores da Inovação Pedagógica.....	80
5.1.1 A Organização do espaço da prática pedagógica	80
5.1.2 A Preocupação ética com a construção dos saberes.....	82
5.1.3 A Organização da prática pedagógica.....	82
5.1.4 O Currículo escolar e a competência pela experiência: “Expertise”	84
5.1.5 Educação e cultura: O contexto.....	86
5.1.6. A Construção coletiva do conhecimento.....	87
5.1.7 A avaliação como prática inovadora.....	89
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	93
REFERÊNCIAS.....	97
ANEXOS EM CD	103

INTRODUÇÃO

O presente estudo traz a lume o tema: Educação do campo, classe multisseriada e inovação pedagógica, um estudo etnográfico na escola Justino Amâncio, Quixabeira estado da Bahia, nordeste brasileiro. Tal especificidade se origina de dois significativos vieses:

1. De um lado a preocupação em compreender e explicitar a prática pedagógica que vem sendo construída historicamente na excluída e discriminada escola da zona rural ou do campo, em meio a um quadro de permanente desafio e de isolamentos e experiências próprias, desenvolvidas como ensaios, em movimentos cíclicos de erros e acertos. Elementos centrais dessa prática pedagógica são sem dúvida, o tempo, o espaço e os saberes gestados em classes multisseriadas, que congregam alunos em diversos níveis de aprendizagens e uma professora geralmente formada pela prática docente e por competências nascidas dessas práticas;

2. De outro lado a escola em evidência se vê marcada por um contexto desafiador e altamente desfavorável que é o semi-árido do nordeste do Brasil. Uma região historicamente comprometida do ponto de vista sócio-político e econômico e que tem sido avaliada geralmente sob o ângulo da carência, da ausência e da percepção negativa, já a partir das características físicas e geográficas apontadas pela cartografia: Carência de água, pouco investimento socioeconômico, baixa produtividade e os mais baixos Índices de Desenvolvimento Humano do País (IDH). Um olhar privilegiador das políticas públicas que vêm ocorrendo há séculos no Brasil, tem consolidado a supremacia sociopolítica e econômica das regiões sudeste e sul.

É neste quadro crítico que famílias e profissionais da educação desenvolvem secularmente lutas e pressões que garantem os direitos subjetivos como os da educação que tem sido sistematicamente restringido nos orçamentos, nas leis e na construção e consolidação de políticas públicas que tenham os direitos sociais como foco determinante.

Estes elementos introdutórios de análise nos convidam a apresentar dividida em capítulos, a estrutura quadripolar que presidiu a presente pesquisa, estrutura em que se articulam e interagem elementos epistemológicos, metodológicos, morfológicos e técnicos.

No capítulo um trazemos os elementos centrais do estudo apresentados na problemática que se traduz na seguinte questão: “Em uma educação do campo, em uma classe multisseriada considerando as especificidades dessa classe, não se estaria diante de uma postura pedagógica inovadora”?

Esta questão central nos permite levantar outras questões: “Será que numa sala multisseriada, a ação pedagógica se configura numa perspectiva de inovação pedagógica? De que forma uma organização da prática pedagógica em classe multisseriada pode se constituir em inovação pedagógica? Até que ponto a professora compreende a prática pedagógica que desenvolve”?

Essa problemática nos remete aos seguintes objetivos: Identificar o funcionamento da classe multisseriada, no que diz respeito à organização da prática pedagógica; Analisar o funcionamento da classe multisseriada, no que diz respeito a organização da prática pedagógica; e Compreender em que medida a prática pedagógica na classe multisseriada, pode se constituir em um processo de inovação pedagógica.

Dessa forma, registra-se também nesse capítulo, o conceito e a trajetória da educação do campo que se inicia com base nos estudos de Passador (2006) Carmo (2007) e Ghiraldelli (2009) que falam das questões ligadas à educação e das transformações econômicas em detrimento à Revolução Industrial, e os impactos causados ao Brasil, que nesse aspecto construiu uma concepção preconceituosa e equivocada do urbano sobre o rural.

Nesse sentido, foram importantes as reflexões de Arroyo (2011) Molina (2011) Freire (2011) e outros, cujos estudos e pesquisas demonstram preocupação com a realidade do homem rural, e desse modo são incisivos ao defenderem a igualdade de direitos e respeito à diversidade a pessoas do campo. Aliados a esses teóricos está a legislação que ao longo de décadas tem de forma lenta demonstrado alguns avanços, auxiliados pelas pressões de movimentos sociais. Além disso, discute a problemática das escolas do campo que adotam a modalidade de classes multisseriadas. São muitos os posicionamentos e críticas, dentre eles a proposta de nucleação e de extinção das mesmas, demonstrando assim, desconsiderar a diversidade existente num país de dimensões continentais cheio de situações específicas. Paralelo a essa situação, analisa-se as questões da heterogeneidade, característica principal das salas multisseriadas, que se constitui na atualidade como um desafio para o professor.

O capítulo dois reservado a fundamentação teórica, permitiu a fecundação do problema de estudo, oportunizando conhecer os conceitos básicos que auxiliaram na análise e interpretação dos dados coletados, tendo em vista compreender como a inovação pedagógica pode acontecer, efetivamente, no contexto da prática pedagógica em uma classe multisseriada.

O capítulo três traz elementos morfológicos e pressupostos teórico-metodológicos que fundamentam este estudo. Inicialmente, discorremos sobre o paradigma da pesquisa qualitativa de natureza etnográfica. Esta se fundamentou em diferentes autores: Lapassade (2005), Fino (2006), Sousa (2004), Macedo (2010) e outros, que contribuíram significativamente para o entendimento da pesquisa etnográfica. Apresentamos também o *locus* da pesquisa, para conhecer a realidade da escola onde a classe pesquisada está inserida.

No quarto capítulo trazemos os dados auferidos das estratégias de investigação e dos instrumentos selecionados: Observação participante, entrevistas semiestruturadas, consulta a documentos, permitindo uma descrição detalhada das situações vivenciadas.

O capítulo V apresenta a análise, interpretação e integração dos resultados a partir de conceitos-chaves e aportes teóricos que permitiram as respostas aos objetivos formulados.

Nas considerações finais constam os principais resultados nascidos do estudo que nos propusemos, mostrando-se os elementos de inovação pedagógica resgatados da análise e interpretação de dados, como: A Organização do espaço da prática pedagógica, A Preocupação ética com a construção dos saberes, A Organização da prática pedagógica, O Currículo escolar e a competência pela experiência, Educação e cultura: O contexto, A Construção coletiva do conhecimento, Avaliação como prática inovadora.

CAPÍTULO I

A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO NORDESTE DO BRASIL

Mesmo sendo o Brasil um país de origem agrária, historicamente a educação na zona rural sempre foi tratada com descaso pelas oligarquias e pelos governos que ao longo da história se constituíram enquanto força hegemônica da sociedade. E, nessa atmosfera de exclusão, o povo brasileiro do campo, dentro do almejado projeto de modernidade é visto como atrasado e sem lugar, (CALDART, 2011). Quando essa educação passou a ser oferecida centrou-se no modelo da Educação Rural “*adequada aos modelos políticos de desenvolvimento econômico efetivados no campo, cujas bases se fundamentavam nos interesses das classes dominantes*” (AZEVEDO, 2007, p.145), ocasionando notáveis consequências, ao longo dos séculos, na escolarização do homem do campo. Compreender nossa preocupação de estudar a Educação do Campo no nordeste do Brasil, especificamente no Estado da Bahia, exige o conhecimento do processo histórico que definiu a referida educação.

1.1 O percurso histórico da Educação do Campo no Brasil

Uma abordagem do processo histórico da Educação do Campo no Brasil mostra que os primeiros registros do surgimento da Educação Rural no Brasil, datam do final do Segundo Reinado¹. O governo criou uma Pasta da Agricultura, Comércio e Indústria, para dar assistência a estudantes dessa área, entre 1894-1906, pasta esta que não demoraria a ser extinta, sendo novamente ativada em 1909, como instituição de ensino para agrônomos. Segundo Passador (2006, p. 119) a Educação Rural passa a organizar-se como “educação pública efetivamente nacional, nos anos 30, após a criação do Ministério da Educação”.

As décadas 1910 a 1930 são caracterizadas por grandes transformações, sociais, econômicas e educacionais, intenso movimento migratório do campo. Época em que um grande número de pessoas advindas do meio rural se desloca para os centros urbanos em busca de trabalho. Esse fato se dava em detrimento ao processo industrial que começava a se expandir no Brasil. O aparecimento de uma nova classe social em oposição à aristocracia rural colocou em debate a educação rural, esse fato se deu em decorrência do intenso êxodo rural, cuja responsabilidade foi atribuída à escola. Esses debates suscitaram a partir da tendência escolanovista lançada pelos Pioneiros da Educação² que reivindicavam

¹O Segundo Reinado foi o período da história do Brasil que corresponde ao governo de D. Pedro II. O período teve início em 23 de julho de 1840, com a mudança na constituição que declarou a maioria de Pedro de Alcântara aos 14 anos, ou seja, tornou-o apto a assumir o governo. O Segundo Reinado durou 49 anos e terminou em 15 de novembro de 1889, quando foi Proclamada a República.

²Os Pioneiros da Educação foi um grupo de 26 intelectuais e educadores da época composto por 23 homens e três mulheres, liderados por Fernando de Azevedo, Lourenço Filho e Anísio Teixeira conhecidos como os três Cardeais da Educação Nova. Construíram um documento intitulado “Manifesto dos Pioneiros” da educação nova, dirigido ao povo e ao governo exigindo uma reconstrução do Sistema Educacional no Brasil. Os Pioneiros defendiam que a educação era um direito essencialmente de todos, por isso deveria ser pública, laica, gratuita e obrigatória.

além de uma escola pública, gratuita e leiga lutavam por “[...] uma escola integrada às condições locais e regionalistas, cujo objetivo era promover a fixação do homem no campo” Calazans, (1993). Realidade não vivida pela sociedade brasileira naquele momento histórico. Conforme dados da época, era significativo o índice de analfabetismo no país. Segundo (GHIRALDELLI, 2009, p. 33) “(...) em 1920, 75% da população em idade escolar ou mais era analfabeta”. Esse fato denota que a educação não foi tratada desde o princípio da história como prioridade.

Por volta de 1950, começa a intensificar-se um discurso urbanizador por acreditar que o desenvolvimento industrial faria desaparecer a sociedade rural e assim traçou-se um abrangente plano de desenvolvimento do capitalismo no Brasil. Essa política contemplava um programa de desenvolvimento capitalista da agricultura. Nesse contexto encontrava-se a educação, e, em particular a Educação Rural sufocada pela ideologia dominante.

A partir de 1951 o Brasil assiste a uma intensa migração, a população do campo se desloca em massa para os centros urbanos, o governo na tentativa de conter esse fluxo e fixar o homem no campo, recorre à criação de uma política de criação de projetos sociais na área rural, criando assim o Serviço Social Rural (SSR) (BARREIRO, 2010).

É perceptível que a existência de uma Educação do Campo, com contextos definidos, demandas e especificidades se deveu principalmente às pressões dos Movimentos Sociais, principalmente o MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra), movimento conhecido e reconhecido mundialmente, nascidos das lutas do campo. A escola do campo surge essencialmente da luta dos movimentos sociais pela reforma agrária e pela terra.

1.2 A Educação do Campo e a pressão dos Movimentos Sociais

Os movimentos sociais são importantes instrumentos educativos e no decorrer do tempo têm contribuído de forma significativa para muitas conquistas da sociedade. No Brasil e em países da América Latina, os movimentos sociais são manifestações dos povos historicamente excluídos dos projetos de modernidade, originaram-se no final dos anos 70 e meados dos anos 80 do século passado. Esses movimentos se opunham as ditaduras militares, geralmente eram movimentos de base cristã embasados na Teologia da Libertação, e que se consolidaram através das Comunidades Eclesiais de Base (CEBS), onde foram gestados verdadeiros espaços e instrumentos de lutas sociais, maximer no campo, a exemplo da Comissão Pastoral da Terra (CPT), “Missão da Terra”, Círculos de Estudos apoiados no método Paulo Freire, Círculos de Cultura e Alfabetização crítica através do Movimento de Educação de Base (MEB). Muitos desses movimentos culminaram em direitos e se transformaram em leis, inscritos na Constituição Federal de 1988.

O MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra) é um movimento de massa popular e político, gestado entre o final da Ditadura Militar e o início da Nova República, mais precisamente no período de 1978 a 1984. Porém, anteriormente a esse movimento outros se fizeram notar:

“O MST originou-se nas lutas pela terra no Sul do país desde 1978. Antes, outros movimentos haviam levantado a bandeira da reforma agrária como o Movimento dos Agricultores Sem-Terra- MASTER, durante anos os anos 60, no Rio Grande do Sul, que reuniu boa parte das lideranças locais que lutavam pela Reforma Agrária”. (AUED et al, 2005, p.63).

E nessa dimensão, além do enfrentamento político-social pelo direito à terra, que consiste na base que fundamenta o movimento, o MST passou a lutar essencialmente por educação e escola. Sem acesso a esse bem, o processo de reflexão dessa população ficava notadamente comprometido. Era preciso cuidar dos direitos das crianças e jovens que foram viver nos acampamentos e assentamento sob a sua orientação. Educar, para e no Movimento, logo se constituiu prioridade.

E foi a partir desse parâmetro que se constituiu a Educação do Campo. Ela nasce e se fortalece do pensamento coletivo, da diversidade, como um paradigma novo construído pela coletividade, organizados a partir dos Movimentos Sociais do campo, tendo à frente inicialmente o MST que tomou como referência o ENERA (Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária), e as conferências Nacionais por uma Educação do Campo I e II.

Em face a essa realidade, o MST tem exercido importante papel nas lutas por melhorias para a população camponesa, e em particular para a Educação do Campo. É possível reconhecer que à medida que as conquistas foram se oficializando, os integrantes do MST buscavam concomitantemente lutar por escolas, pautado no princípio de cultivar em si mesmos o valor do estudo e, sobretudo, do próprio direito de lutar pelo acesso a ele. Pois “[...] São fontes de inovação e matrizes geradoras de saberes”. Gohn, 2011. Nesse sentido se fez necessário pensar as dimensões epistemológicas da Educação do Campo, sem ocultar a complexidade das relações econômicas, sociais e políticas que ela implica.

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, em relação à educação dos povos do campo nos artigos a seguir detalha as especificidades e como deve se oferecido esse modo de educação. O artigo 12 traz os encargos do sistema de ensino e estimula a articulação família e comunidade fortalecendo então a relação sociedade e escola. O artigo 23, parágrafo 2º, refere-se ao calendário escolar, que deve ser adaptado as peculiaridades locais, climáticas e econômicas, respeitado o número de horas sem reduzir. Já o artigo 26 refere se ao currículo dando espaço para que as diferenças locais complementem a base nacional. Já o artigo 28, refere-se especificamente à oferta da educação para a população rural, prevê currículos e metodologias adequadas aos interesses desse público, como também uma organização escolar própria, como adaptação do calendário às condições climáticas e o período de plantio e colheita.

Outra conquista relevante foi a aprovação em 03 de abril de 2002, pelo Conselho Nacional de Educação, da resolução nº 1, que instituiu as Diretrizes Operacionais da Educação Básica nas Escolas do Campo, uma conquista política para o Movimento Nacional de Educação do Campo, que no parágrafo único do Artigo 2º fixou o entendimento de escola do campo defendida pelos sujeitos sociais que a ela se atrelam. Outro importante fato foi a Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008, que prescreve as diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de Atendimento da Educação Básica do Campo.

Diante da realidade explicitada, percebe-se que muitos avanços aconteceram em relação à Educação do Campo ao longo de duas décadas e meia de luta, haja vista que, em muitos recantos desse país, essas melhorias ainda são uma realidade distante do seu alcance.

A partir dessa análise e reflexão confirma-se, que as pressões dos movimentos sociais, sobretudo de natureza rural foram fundamentais à construção de uma política educacional do campo.

1.3 A Educação do Campo e o desafio das Classes Multisseriadas

A Escola do Campo é uma escola de classes multisseriadas. Segundo Arroyo (2004), a palavra multisseriada, **Multi** = vários; **Seriado** = séries, desse modo logo pode se dizer que a sala multisseriada consiste em acomodar dentro de uma mesma sala de aula um conjunto de alunos em diferentes tempos, estágios, idade e séries distintas, tendo um só professor conduzindo todo o fazer pedagógico. “A palavra multisseriada tem um caráter negativo para a visão seriada urbana. Como se a escola urbana seriada fosse boa, o modelo; e a multisseriada fosse algo que vamos destruir, para um dia construir a escola seriada do campo” (ARROYO, 2004, p. 81). Essa modalidade de ensino se constitui como uma quebra de paradigma, um desafio às redes de ensino, por transgredir a lógica do sistema de ensino, a seriação, que, por sua complexidade requer um trabalho pedagógico diferenciado, para o qual até o momento não se construiu uma proposta efetiva, que oriente como conduzir o trabalho pedagógico, de modo que satisfaça às necessidades desse modelo de ensino. No quadro conceitual, conceituaremos este fenômeno comum à Escola do Campo, o fenômeno das Classes Multisseriadas.

1.4 A Educação do Campo e a História de Vida de uma professora

Nesse contexto de escola da zona rural em sala multisseriada que a minha história acadêmica se iniciou. Surge daí, portanto, a minha preocupação, em realizar um estudo mais aprofundado em relação a esse tema, na tentativa de conhecer, de refletir sobre questões que me angustiam. Procurarei de modo sucinto relatar a experiência pela qual a vida me conduziu. A história da minha família não

foi diferente da de centenas de brasileiros. Nasci na pequena Saúde (Povoado de Jenipapo), cidade do interior da Bahia. Porém fui registrada como natural do município de Caldeirão Grande.

Filha mais velha de uma família de quatro irmãs, moramos boa parte da nossa vida no campo. Meu pai e minha mãe são pessoas simples, mas desde cedo nos ensinaram valores sólidos: Cuidar e amar a terra, pois dela tirávamos o sustento; respeitar profundamente a natureza; ter zelo pela água - fonte de vida e valor inestimável. O conhecimento dos livros era limitado, (ambos estudaram até a 4ª série), mas a experiência de vida e princípios éticos eram fortes na educação dispensada a todas nós.

Trabalhador rural, pai morava nas terras do meu avô paterno e com a morte da minha avó, as terras em que morávamos ficaram como herança. Com o tempo comprou mais terras, aquisição que lhe deu melhores condições para sustentar a família, ampliando as plantações, a pecuária e comercialização.

Eu e minha segunda irmã iniciamos os estudos em uma escola do campo, classe multisseriada, distante da nossa propriedade. A classe funcionava na sala da casa do senhor Pedro Passos. A professora era a sua filha Maria de Lourdes Passos; **professora**, que marcou de modo singular minha vida estudantil. Despertou em mim o gosto pelo estudo e o desejo de buscar incessantemente o conhecimento. A mesma não era formada, cursou o primeiro ano do segundo grau. Mas tinha permissão do sistema para lecionar com o título de “professora leiga”.

Recordo-me com alegria, todas as manhãs quando acordávamos, tomávamos banho, um café reforçado e nos dirigíamos à escola. Íamos à escola a pé. Nesse trajeto, em contato direto com a natureza, colhíamos frutas, admirávamos os pássaros e outros animais. Também encontrávamos obstáculos, por exemplo: vacas bravas paridas, e, touros dos quais corríamos com muito medo. Isso motivou nosso pai a comprar um jumento, pois o trajeto além de perigoso era longo e cansativo.

A dinâmica de sala de aula era interessante, havia alunos de todas as idades, dos pequeninos aos 15 e 16 anos ou até mais. Sentávamos enfileirados em cadeiras, tamboretas³, bancos⁴, carteira não existia. Lembro-me que existiam dois quadros negros⁵ ou de giz na sala: em um a professora escrevia os exercícios para os alunos “mais adiantados” e no outro escrevia para os alunos “mais atrasados”. As aulas eram alegres, tudo que ela ensinava era interessante, atendia a todos nós com boa vontade, gentileza e carinho, o que fazia daquele ambiente um lugar atraente e bonito. Na sala não havia cartazes, figuras com motivos infantis, mas era um ambiente leve, arejado, iluminado e acolhedor. Recordo-me que não faltávamos, exceto quando estávamos doentes. Nesse espaço estudei do ABC⁶, até a 2ª série.

Quando completei oito anos, nosso pai construiu uma casa na cidade, Caldeirão Grande, para colocar-nos para estudar. Apesar de possuírem apenas o ensino primário, nossos pais sonhavam para

³ Assento de madeira individual utilizado pelo aluno para acomodar-se em sala de aula.

⁴ Assento de madeira utilizado para acomodar várias pessoas.

⁵ Quadro fixado na parede utilizado como recurso didático para escrever com giz sobre a disciplina..

⁶ Livro utilizado pelos professores para ensinar a ler e escrever, o primeiro livro que a criança tinha contato para ter acesso ao mundo letrado.

nós um maior nível de escolaridade, e investiram incessantemente para que nos formássemos professoras. Profissão que nos proporcionou muitas conquistas. Eu concluí o magistério em 1985, e minhas irmãs posteriormente.

Após uma década e meia, a vida me deu a oportunidade de ter acesso à classe multisseriada, agora na condição de educadora. Foi nos anos de 1999 no município de Filadélfia – Bahia, escola Reino da Alegria, situada na Fazenda Várzea Queimada, e, no município de Ponto Novo no ano 2000, Escola Municipal de Lagoa das Camaradas. Em ambas, as classes eram multisseriadas. A experiência me oportunizou alegrias, lágrimas, angústias, desafios e realizações.

No período que lecionei nas salas multisseriadas, senti essa realidade. A princípio fiquei assustada, pois difere totalmente das salas seriadas. Eram duas realidades semelhantes e divergentes ao mesmo tempo: numa tinha 35 alunos do pré a 4ª série; na outra, 22 alunos, também do pré a 3ª série. Sem forças para romper com os paradigmas até então construídos, queria trabalhar da mesma forma que trabalhava na sala seriada, atendendo cada série separada. Percebi que o trabalho emperrava, não fluía, eu ficava muito cansada. Optei então, em dar ocupação aos alunos do pré, e, trabalhar mais efetivamente com os das séries mais adiantadas. Tentei juntar as séries de duas em duas. Também não deu certo. Tentei tudo que podia, sabia e tinha domínio naquela época. Busquei a alternativa de trabalhar com temas geradores. Então, percebi que funcionou melhor: os alunos ficaram mais atentos às atividades interativas, onde trabalhava um tema gerador, ou palavras geradoras e tentava direcionar as atividades segundo o nível de desenvolvimento.

Confesso que foi uma das experiências mais difíceis da minha vida profissional. Como é falado no ditado popular “foi uma prova de fogo”. Adquiri essa experiência de como trabalhar com temas geradores (palavras geradoras) quando nos anos de 1991 a 1994, fui monitora dos Círculos de Cultura⁷. Trabalho que se fundamentava na teoria de Paulo Freire. Esse é o meu chão, a minha história, sobre a qual gostaria de fertilizar conhecimentos e buscar respostas aos questionamentos em relação à Escola do Campo (EC) e a complexidade que a envolve.

Descortina-se aqui, o meu problema de estudo, o campo específico da pesquisa a que me propus, a partir da Educação do Campo no Nordeste do Brasil, resgatar as Escolas em sua proposta de classes multisseriadas, perscrutando nelas caminhos e experiências que resultem em uma Educação do Campo Inovadora, que articule os contextos de vida, e de cultura com os conteúdos e métodos que predominam no processo escolar.

⁷ Grupo de alfabetização de jovens e adultos feito por monitores alfabetizadores, baseado no método Paulo Freire, oferecido pela Diocese de Senhor do Bonfim (1989-2008).

1.5 Uma Escola do Campo multisseriada como problema de estudo

A educação desenvolvida em classes multisseriadas está presente em muitos recantos do Brasil, inclusive o nordeste, região onde se desenvolveu a presente pesquisa.

Escolhemos como campo de estudo, mas sem perder a visão do todo e das inter-relações, a Escola Justino Amâncio da Silva, localizada no Riacho da Fome, zona rural do município de Quixabeira. Município pequeno do Território de Identidade da Bacia do Jacuípe, noroeste da Bahia, Brasil, a 300 quilômetros de Salvador, capital da Bahia. O nome Quixabeira deriva de uma árvore nativa a “Burmélia Sertorium Mart” pertencente à família Sapotácea, popularmente conhecida como Quixabeira.

Quixabeira possui uma área territorial de 368 km², situada no polígono da seca, possui clima semiárido e uma densidade pluviométrica de 500 a 800 mm/ano. Sua altitude é de 431m ao nível do mar. A hidrografia compõe-se de açudes, caldeirões e pelas águas da Barragem João Durval Carneiro. A vegetação é a Caatinga. A população segundo o IBGE, é de aproximadamente 10.038 habitantes, sendo que destes, 3.663 habitam na zona urbana e 5.819 habitam na zona rural, apresentando uma densidade demográfica de 26,7 habitantes por Km² e aproximadamente 6.200 eleitores.

Debruçamo-nos especificamente sobre a localidade de Riacho da Fome, distante 9 km da sede do município. A escolha do espaço de pesquisa se justifica pelo fato de que a referida escola tem demonstrado uma competência em lidar de forma diferenciada com a classe multisseriada. As experiências ali acumuladas e constatadas em visitas de orientação pedagógica apontam indicadores de uma perspectiva inovadora no processo local de organização pedagógica.

1.6 Questões de Pesquisa e Objetivos de estudo

O presente estudo busca conhecer as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola Justino Amâncio e como elas se configuram enquanto elementos que produzem aprendizagem. Desse modo a problemática desse trabalho pode ser provocada em uma questão: “Em uma educação do campo, em uma classe multisseriada considerando a especificidade dessa classe, não se estaria diante de um campo aberto e convidativo a uma postura pedagógica inovadora?”

Esta questão central nos convida a levantar outras questões: “Será que numa sala multisseriada, a ação pedagógica pode se configurar numa perspectiva de inovação pedagógica? De que forma uma organização da prática pedagógica em classe multisseriada pode se constituir em inovação pedagógica? Até que ponto a professora compreende a prática pedagógica que desenvolve? A Escola do Campo multisseriada, pelo fato de lidar com a diversidade e a complexidade da vida dos povos do campo, tem de fato desenvolvido uma educação inovadora?”.

As referidas indagações nos remetem à busca de resposta a objetivos como: Identificar o funcionamento da classe multisseriada, no que diz respeito à organização da prática pedagógica; Analisar o funcionamento da classe multisseriada, no que diz respeito à organização da prática pedagógica; e Compreender em que medida a escola multisseriada vem contribuindo à construção de uma educação inovadora.

1.7 A pertinência do Estudo

Diante da realidade exposta, constatamos que a Educação do Campo configurou-se sob um processo de exclusão social e não ocupou o mesmo espaço que a educação urbana. Portanto, essa pesquisa justifica-se por trazer uma relevância social, pois permite uma valorização, uma integração, uma percepção dos valores, dos elementos culturais específicos da vida no campo. Foi oferecida a essas pessoas do campo, espaço, oportunidade para falarem, resgatar a sua identidade numa sociedade em que a Educação do Campo foi notadamente marcada pelo silêncio, pela ausência. Sendo então, uma forma de corrigir uma injustiça social com essa população, constituindo-se uma importante iniciativa de valor social.

Do ponto de vista científico este estudo se revela pertinente porque faz um resgate do que é a Escola do Campo, o que se fez e o que se precisa ser feito. Propomo-nos fazer um resgate do que é essa escola do campo, dando-se um nome, mostrando os protestos contidos nessa escola do campo, como é esse espaço, com todas as suas contradições, carências, desafios, o que ainda precisa ser feito. Ao desnudar essa escola que é multisseriada e pelo fato de infringir as conveniências de um sistema que é seriado, demonstra ser incapaz de perceber outros modos de construir o conhecimento. E o que observamos é que as escolas do campo silenciosamente, estão sendo ameaçadas de fechamento, iniciativa que significa a morte das comunidades e de todo um contexto sócio-histórico-político e cultural que estão no entorno dessas escolas.

Uma vez definidos nosso problema de estudo, e os objetivos a alcançar, passamos ao capítulo seguinte, em que aprofundaremos teoricamente os conceitos-chave que emergiram do presente capítulo, e que se apresentam como indispensáveis elementos norteadores da pesquisa: os conceitos de Educação do Campo, Classes Multisseriadas e Inovação Pedagógica, sobre os quais discutiremos a seguir.

CAPÍTULO II

QUADRO CONCEITUAL

No presente capítulo procuramos fundamentar teoricamente o nosso problema de estudo, que na verdade tem como elemento central o aprofundamento da inovação pedagógica, articulando os conceitos-chave de Educação do Campo, Classes multisseriadas e Inovação Pedagógica. A inter-relação desses três conceitos tanto abre caminho à compreensão do problema em estudo, como oferece reflexões esclarecedoras e questionadoras da realidade em estudo.

2.1 A Educação do Campo e seus desafios históricos

Como vimos na problematização e justificativa do presente estudo, durante décadas efetivou-se no Brasil, sobretudo no nordeste agrícola, uma escola urbana que era transplantada, com tinturas rurais, sem imersões culturais, educacionais, não valorização dos contextos e territórios do homem do campo.

Desse modo os conceitos construídos acerca da Educação Rural e da Educação do Campo não devem ser confundidos. Os mesmos têm acepções trajetórias e constituições teóricas diferentes não devendo, portanto, serem empregadas de modo sinônimo. Versando que a designação Educação do Campo tem por finalidade incluir “uma reflexão sobre o sentido atual do trabalho camponês e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência deste trabalho” (CARVALHO, 2006, p. 33).

A Educação do Campo é um conceito contemporâneo que substitui o de Educação Rural, com essa nova visão emerge então, das experiências de luta pelo direito à educação e por um projeto político pedagógico vinculado a classe trabalhadora do campo. “A essência da escola do campo, sem dúvida, surge da luta dos movimentos sociais pela reforma agrária e pela terra” (FERNANDES, 2000, p.15). Esses anseios tiveram como ponto de partida o I- ENERA em julho de 1997, no Campus da Universidade de Brasília (UNB), promovido pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST), em parceria com a (UNB), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a Organização das Nações Unidas para a Educação Ciência e Cultura (UNESCO) e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB).

Na compreensão de Caldart (2002) o povo do campo precisa ser atendido por políticas de educação específica, que garantam o direito a uma educação que respeite as particularidades que o Brasil possui. Nesse sentido é preciso preconizar uma educação voltada aos interesses desse público. Pois como afirma PAPERT “*A força competitiva de uma nação no mundo moderno é diretamente proporcional a sua capacidade de aprendizagem, ou seja, de uma combinação das capacidades de*

aprendizagens dos indivíduos e das instituições da sociedade” (PAPERT, 2008, p. 5). Nesse sentido as pessoas que vivem no campo necessitam de uma educação que construa aprendizagens significativas, que lhe dê condição de viver e conviver com as novas exigências do mundo moderno, e que a partir dos conhecimentos construídos possam intervir, refletir, compreender e mudar a realidade qual estão imersos.

Para discutir a Educação do Campo no contexto atual, é importante levar em consideração toda a trajetória política, econômica, social, cultural e tecnológica pela qual passou o nosso país. Nesse sentido “A presença ou a ausência de políticas explicitam correlações de forças entre o Estado e a sociedade civil que não se explicam somente pelo presente, mas pelos diferentes contornos que o Estado assume ao longo da história”, (BARREIRO, 2010, p.14). E esses fatores influenciaram de modo direto as questões ligadas à educação. Logo então, a Educação do Campo sofreu também tais influências. Diante do exposto percebe-se que o processo educacional brasileiro não avançou na mesma proporção que outros setores da sociedade.

Partindo desse pressuposto, é possível afirmar que, historicamente a educação sempre esteve na contramão, relegada a uma posição secundária em relação aos interesses nacionais, “Nesse sentido, é necessário pensar, de modo articulado, as relações entre o Estado e as proposições de políticas sociais, particularmente as educacionais, na perspectiva de movimento, tensão e contradição” (BARREIRO, 2010). Portanto, os interesses do estado precisariam estar em consonância com os interesses da população.

Nesse sentido Caldart (2010, p.18), diz que os povos do campo devem ser atendidos por políticas de educação que garantam seu direito a uma educação que seja, *No e Do* campo. A autora afirma que: “*No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive: Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais*”.

Essas reflexões se ampliam ainda mais quando Arroyo, Caldart e Molina (2011, p. 49) utilizam um conceito extraído de Malvina do Amaral Dorneles “Como conjuntos de ações resultantes do processo de institucionalização de demandas coletivas constituído pela interação Estado/Sociedade”. Dando ampliação o raciocínio na conjuntura da educação do campo os autores enfatizam que:

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

As iniciativas governamentais são respostas às pressões populares, as lutas de organismos sociais, e mesmo assim o que se assiste é uma morosidade muito grande por parte do governo em efetivar essas políticas, dado que existe um fosso entre o que as leis preveem e o que de fato se vê na prática.

2.1.1 A Educação do Campo e os Movimentos Sociais: um olhar crítico e contextualizado

Pensar a educação requer reflexão constante, especialmente nos dias atuais onde nos defrontamos com mudanças bruscas, e, essas mudanças incidem diretamente sobre esta área do conhecimento. Pensar a educação hoje ultrapassa o conceito de desenvolvimento moral, disciplinamento, ou a ação de adaptar crianças e jovens ao meio e a vida social, ou puramente ao ato de ensinar ou processo de acumulação do conhecimento. Esse processo requer no momento, o rompimento de demandas coletivas culturais, econômicas, políticas e sociais, viciadas ao longo do tempo, que sempre privilegiaram uma minoria hegemônica da sociedade, reforçando assim desigualdades e injustiças. Nesse contexto se encontram as políticas públicas voltadas para a Educação do Campo (EdoC).

É sob esse prisma, que, a Educação do campo (EdoC) frente à contemporaneidade coloca na mesa de debates temas importantes para serem discutidos como: A generalização da Educação do Campo, a fragilidade que a escola pública demonstra em construir uma proposta de educação contextualizada, a convivência com o semiárido, as questões que envolvem as classes multisseriadas, o fazer pedagógico específico da escola do campo, como também a nucleação das escolas do campo ou fechamento das mesmas. Estes temas interessam a muitos pesquisadores e estudiosos na atualidade, pois, se configuram como um meio de desconstruir, desmistificar uma ideologia estereotipada que se construiu ao longo da história de que, o nordeste (o semiárido) é um espaço de pobreza, miséria e improdutividade, desconsiderando todo o potencial dessa região e do seu povo, e a idéia propositiva de convivência com o contexto do semiárido.

Essa temática discute propostas e perspectivas diferentes, buscando o entendimento de um conjunto de processos inovadores, de novas formas de ser e estar no campo, com o propósito de romper com a visão arraigada de exclusão como algo normal, e, contrapor a esse contexto de exclusão de que, o cidadão do campo tem menos direito do que o cidadão da cidade.

Diante dessa realidade, percebe-se que ainda hoje, a educação pública tem demonstrado certa fragilidade em construir uma proposta local, contextualizada para o campo. O que acontece geralmente é a imposição de um modelo de escola urbana que é adaptado para o campo, mas, que foge sensivelmente aos interesses, as expectativas e aos anseios desse público tão diverso e singular. O que se discute na atualidade e que, se configura como um grande desafio para os estudiosos dessa área é

construir uma proposta que atenda a diversidade do campo, desvinculada, diferenciada do paradigma urbano e sulista de pensar a educação destacando-se a idéia de formação e emancipação humana, como evidencia Caldart (2011, p. 23):

Um primeiro desafio que temos é perceber qual educação está sendo oferecida ao meio rural e que concepção de educação está presente nesta oferta. Ter isto claro ajuda na forma de expressão e implementação da nossa proposta. A educação do campo precisa ser uma proposta **específica e diferenciada**, isto é, alternativa. Mas, sobretudo, deve ser educação, no sentido amplo de *processo de formação humana*, que constrói referências culturais e políticas para a intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade, visando uma humanidade mais plena e feliz. (Grifo meu).

Para pensar no parâmetro de educação contextualizada é interessante compreender mais profundamente o significado que essa palavra sugere: Contextualização fecundada a partir da concepção de contexto (que deriva do Latim – Contextus, us – o que é reunido, o que está em conjunto, entrelaçado, tecido, em tessitura), Morin (1998) faz uma leitura mais profícua que se reporta a contexto, como sendo a realidade a partir de onde ela se tece e se entrelaça de forma complexa. Uma idéia que se sustenta na concepção de *complexus* como a complexidade da *unidade* para a *diversidade*, como ele mesmo postula: [...] *Complexus* é o que está junto; é o tecido formado por diferentes fios que se transformaram numa só coisa. Isto é, tudo isso se entrecruza, tudo se entrelaça para formar a unidade da complexidade; porém, a unidade do *complexus* não destrói a variedade e a diversidade das complexidades que o teceram (MORIN, 1998, p. 188).

Todavia, essa compreensão de Morin, remete pensar a complexidade da realidade campesina, concebida na sua dimensão *una e diversa*. Portanto, pensar em educação contextualizada no semiárido, requer reflexão dos fenômenos culturais, ambientais, geoclimáticos, econômicos, políticos e sociais, que envolvem as pessoas do campo. Assim, sobre esse pressuposto nasceu a Educação Contextualizada, pois, acredita-se que à medida que os homens e mulheres compreendem a realidade em que estão imersos, constroem maiores e melhores possibilidades de otimizá-la.

Esse modo recorrente de pensar a educação surge em meados da década de 90, e, desde então tem provocado uma ampla discussão, sobre o propósito de rever os processos educativos até então oferecidos na região nordeste especialmente no semiárido⁸.

⁸ O semiárido é uma região de clima meio árido e ocupa uma área aproximada de 980.056,7 km² do território brasileiro, ou seja, 11,5% e uma população de 26,4 milhões de pessoas, dos quais 11 milhões é composta de crianças e jovens. Composta por 09 estados envolve 1.311 municípios. A Bahia ocupa a maior área 390.549,4 km². E é o estado que possui o maior número de municípios inclusos, dos 1.133 municípios, 265 compõem o território semiárido baiano, ou seja, é uma área correspondente a 39,8%. Tem como característica principal a irregularidade das chuvas, chove em média entre 500 e 700 mm anuais. O semiárido do século XXI é ainda marcado por forte exclusão social,

2.1.2 A Educação do Campo no nordeste brasileiro e a convivência com o semiárido

Desta forma vivencia-se um crescente posicionamento crítico, onde organizações defendem que é perfeitamente possível viver bem com qualidade de vida, mesmo diante das adversidades existentes, é necessário apenas desenvolver culturas de sobrevivência adequada ao ambiente semiárido do nordeste do Brasil. Diante dessa realidade Malvezzi (2007, p. 13) responde que: “O segredo da convivência está em compreender como o clima funciona e adequar-se a ele. Não se trata mais de “acabar com a seca”, mas de adaptar-se de forma inteligente. É preciso interferir no ambiente, é claro, mas respeitando as leis de um ecossistema que, embora frágil, tem riquezas surpreendentes”.

E, desse modo, intensifica a necessidade de conhecer, respeitar e compreender a dinâmica da vida existente no semiárido. Como também, procurar alternativas para uma convivência harmoniosa e inteligente homem natureza, para que este não fique refém das variações climáticas que o espaço geográfico apresenta.

Nessa nova configuração, a escola e a comunidade do campo, precisam se constituir como espaço de valorização da cultura e de produção de conhecimento para a transformação da realidade. Santos (2006) diz que a percepção do contexto local pelo sujeito precisa ser retomada, uma vez que o sujeito pensa e concebe o mundo a partir do seu local, da sua vivência. É fundamental, portanto que, a educação oferecida à população campesina tenha (ré) significação de novos referenciais de pensar/agir dos atores sociais envolvidos.

Diante dessa realidade conflitante, há certa urgência em oferecer uma educação a essa população que a ajude, que a provoque, que a leve a pensar local-global-local, ou seja, inter-relacionar, confrontar de forma crítica a sua realidade com as mudanças paradigmáticas do mundo contemporâneo.

Ainda, falando de educação contextualizada para convivência com o semiárido, não é possível abordar essa questão sem tocar num ponto importante que é o currículo, para se pensar numa proposta de escola diferente, um importante ponto a ser discutido é a proposta curricular oferecida, ou seja, uma educação contextualizada requer a flexibilidade do mesmo, a começar por um calendário diferenciado, específico que contemple e preserve as singularidades e particularidades da escola do campo. Como se refere a atual Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN) 9394/96, no Art. 23 parágrafo 2º faz referência ao calendário escolar, que deve ser adequado às peculiaridades locais, climáticas e econômicas, mas sem reduzir o número de horas letivas. O período de safra agrícola demanda em que as famílias necessitam da integração de todos, inclusive dos filhos, “Os tempos e modos camponeses são diferentes dos tempos e modos urbanos” (MARTINS, 2008).

Nesse sentido, é preciso, portanto entender, compreender a realidade onde estão às crianças, os adolescentes, os jovens e quais são os seus anseios, as suas expectativas em relação ao processo

educacional em suas vidas. Esse processo é extremamente educativo e a escola precisa estar inserida, e articulada com os anseios da comunidade. Partindo desse pressuposto faz-se necessário construir uma compreensão de currículo como uma proposta para além da organização de conteúdos prontos e engessados a serem repassados para os educandos. Dessa forma o currículo precisa constituir-se enquanto processo de organização, seleção, produção de conhecimentos e práticas sociais que se firmem a partir de contextos, e das dinâmicas sociais, políticas, econômicas e culturais vividas pelos diferentes sujeitos sociais envolvidos no processo educativo.

Nessa dimensão, os saberes sociohistóricos e culturais dos sujeitos envolvidos no processo de construção do conhecimento devem ser problematizados no contexto de sala de aula, como também em outros espaços de processos formativos da comunidade, esses saberes cotidianos precisam ser articulados com o saber-acadêmico-científico de modo que possibilitem aos educandos a compreensão crítica do seu ambiente, sócio-histórico-cultural, propiciando assim a essas pessoas novas formas de ser, fazer, estar, viver e conviver no sertão.

Esse pensar novo em relação à educação do campo implica em construir um projeto que contemple os sonhos, as vivências, as identidades, os valores, as culturas se constituem um desafio para a quase totalidade dos municípios brasileiros. Primeiro pela realidade que nos envolve, por termos um Brasil que abriga vários mundos, cada lugar é único com suas coexistências, realidades, potencialidades, fragilidades, especificidades e necessidades. Segundo, não é fácil construir uma proposta de educação que contemple os anseios, as particularidades das diferentes realidades existentes no campo. Outro fator preponderante é as mudanças, as transformações ambientais, sociais, culturais, políticas e econômicas ocorridas nos últimos tempos tanto no campo como na cidade, em virtude do rápido avanço científico e tecnológico que afeta todas as áreas e setores da sociedade. Mesmo em comunidades distantes o avanço tecnológico se ampliou facilitando o acesso ao celular, internet, televisão e outros. Isso de certa forma tem provocado mudanças no comportamento, nos costumes, nas questões culturais, e na forma de ser, pensar e agir dos jovens do campo.

Sem dúvida todos esses desafios precisam estar presentes nos questionamentos e na construção de propostas de um novo olhar e fazer pedagógico específico para a educação do campo. Assim, Educadores, gestores da educação e os próprios sujeitos do campo devem estar juntos na construção desse novo pensar, na reelaboração das propostas educativas que contemple os saberes diferentes, uma proposta curricular que se abra para as diversidades culturais. Deve-se construir a partir da articulação e do diálogo com as comunidades, no sentido de pensar uma proposta em sintonia com as necessidades formativas, políticas específica do mundo rural a qual se refere, na tentativa de consolidar o processo de democratização da escola e da comunidade. Dessa forma Freire (2011) defende que devemos compreender cada vez mais a importância do diálogo como forma de tornar as práticas formativas mais fecundas com relação à formação humana, investida de formação crítica

capazes de transformar os espaços possibilitando a construção de sociedades democráticas, justas e com princípios de igualdade.

2.2 A Complexidade das salas Multisseriadas

Quando a educação do campo foi estruturada adotou-se a dinâmica de classes multisseriadas, talvez, não por estar pensando no diferencial que seria a escola do campo, mas por apenas disponibilizar ao homem do campo a educação nesses moldes. O que depois se configurou como uma polêmica no seio da educação do país. Por ser uma modalidade de ensino diferente, ao ser implementada não foi oferecido uma política-pedagógica que contemplasse essa diferença. O professor que atuava nas salas multisseriadas, construiu praticamente sozinho esse modo diferente de trabalhar. E para não se sentir inseguro, solitário nesse percurso é importante uma formação que lhe dê respaldo para atuar junto a essa especificidade. Assim (SOUSA, 2011, p. 44) se posiciona “[...] defendo a valorização da prática pedagógica, refiro-me também à formação inicial que é dada aos futuros professores nas universidades e escolas superiores de educação [...]”. Esse seria um dos suportes, para que a educação do campo fosse oferecida de maneira digna, respeitosa, a seus frequentadores.

Segundo Hage (2005), as classes multisseriadas podem contribuir para a permanência dos sujeitos do campo no campo, por lhes oferecer uma escolarização no lugar onde vivem, bastando apenas acabar com a experiência frágil, precarizada da educação efetivada nessas escolas. Cedendo espaço para uma educação viva, ativa, interativa homem/sociedade. Como confirma Arroyo (2004, p.73). “O movimento social no campo representa uma nova consciência do direito a terra, ao trabalho, à justiça, à igualdade, ao conhecimento, à cultura, a saúde e à educação. O conjunto de lutas e ações que os homens e mulheres do campo realizaram, os riscos que assumem, mostra quanto reconhecem sujeitos de direitos”.

Para compreender o que é uma sala multisseriada é necessário entender como e de que forma ela é constituída. As salas multisseriadas são formadas por alunos de diferentes idades, séries e níveis de aprendizagem, todos agrupados em um mesmo espaço físico, tendo um professor ou professora para direcionar a prática pedagógica nos moldes da seriação. Sendo que essa prática se fragiliza diante da complexidade que é a multisseriação. Percebe-se que uma realidade atípica, e como tal precisa ser pensada a partir de si mesma, das suas especificidades. A classe multisseriada por si só já se configura como uma quebra de paradigma, portanto em nenhum momento deve ser pensada a partir da lógica de uma escola acostumada com “*uma rotina retalhada em compartimentos estanques que se dá o nome de disciplina*” (FINO, 2011, p. 47). É, portanto um paradigma novo a ser vencido dentro do contexto em que se encontra.

De acordo com o censo escolar de 2006 existem 203.999.073 estabelecimentos de ensino, com 55.942.047 estudantes matriculados, (INEP, 2007). Desse quantitativo, 50.176 ou 60% estão organizados de forma exclusiva em salas multisseriada, num total de 1.875.318 matrículas. Mesmo diante dessa realidade o governo não demonstra nenhum interesse em investir nesse setor, visto que essas escolas funcionam em condições precárias, salas pequenas que não acomodam bem nem os alunos, nem os professores, comprometendo muitas vezes a aprendizagem.

Outro fator que compromete a dinâmica das salas multisseriadas é a formação dos professores que trabalham com essa modalidade. É preciso uma formação específica e diferenciada para os professores que atuam nessas escolas, que possibilite ao professor uma “[...] mudança paradigmática antevejo a necessidade de [...] recomeçar tudo de novo” (FINO, 2011, p. 48). Recomeçar seria desprender-se e assumir uma nova postura diante da realidade existente, compreender que a sala multisseriada em sua essência foge dos padrões, dos paradigmas pré-concebidos de organização escolar. Portanto, sua dinâmica de funcionamento precisa seguir outra lógica, ser diferente e isso implica formação. O professor necessita de uma reflexão constante acerca de sua prática, para que lhe possibilite assumir uma ação pedagógica diferente, como enfatiza SOUSA, 2004, p. 44: “[...] a formação na acção, onde o professor aprenda fazendo, aprenda reflectindo e analisando as falhas e os êxitos da sua acção num processo contínuo de “prática reflexiva”. Essa atitude do professor dentro do contexto de classe multisseriada (e outra) poderá culminar numa possível ação pedagógica inovadora.

2.3 Inovação Pedagógica: Uma ação pedagógica necessária

A inovação tem um caráter intencional, não é uma mudança qualquer, uma simples renovação, e sendo assim, se configura como uma ruptura significativa com a situação vigente. Inovar implica trazer à realidade educativa algo efetivamente “novo”. Ou dar um significado novo a algo já existente. O termo inovação significa novo, novidade ou renovação, origina – se do latim “innovatio”. E pode acontecer em qualquer espaço de interação social, incluindo ambientes formais e não formais. Segundo Carlos Fino (2009), inovação pedagógica implica mudanças qualitativas nas práticas pedagógicas e essas mudanças envolvem sempre um posicionamento crítico, explícito ou implícito, face às práticas pedagógicas tradicionais. E essas mudanças acontecem nas práticas pedagógicas, dentro ou fora do contexto escolar, para mudar é preciso romper com práticas instituídas secularmente.

Segundo KHUN, 1962, (Apud FINO, 1999) atribuir a ruptura paradigmática à inovação pedagógica, pressupõe um salto, uma descontinuidade. Conforme FINO (1999), é uma descontinuidade relativamente ao velho e omnipresente paradigma fabril, tal qual é descrito por Toffler (1970) e Gimeno Sacristán (1985), acontece localmente, isto é, no espaço físico ou virtual, onde se movem aprendizes e professores, funcionando estes, deliberadamente como agentes de mudanças. É o

desejo de experimentar novos contextos com novos significados de aprendizagens. Arroyo (2002) compreende que inovação significa romper com o modelo tradicional e incorporar o conhecimento novo; Carlos Fino (2008) afirma que: O espaço, lugar onde a inovação possa ocorrer é onde houver espaço para que ela ocorra, ou seja, onde houver inspiração para aprender; Sendo assim uma atitude inovadora pode acontecer em qualquer espaço formal ou não, pois os fatores que determinam a inovação pedagógica estão alheios à tecnologia.

Presenciamos diariamente mudanças por todo o planeta, que de uma forma ou de outra afetam diversas sociedades e culturas. Alvin Toffler (1970) explica essas mudanças globais, em todos os setores da sociedade, à escala planetária, por alterar as vagas que se sucedem, modificando o cenário mundial. Ninguém permanece imune a estas vagas, de profundas e aceleradas mudanças, e o resultado é o “choque do futuro”. E a escola como um dos setores da sociedade, sofre como nunca a pressão dessas mudanças. E a Educação do Campo mais ainda, por se encontrar em um patamar aquém das mudanças ocorridas.

Assim sendo, a escola revela-se como uma das instituições sociais onde a inovação pedagógica acontece a passos lentos. É uma instituição sistemática, por excelência, cuja missão é educar e formar cidadãos para o convívio social. Mesmo tendo a clareza da tarefa laboriosa, considerando as rápidas mudanças que acontecem no mundo atual, cujos efeitos contribuem acentuadamente para os contrastes sociais; a escola não pode se ausentar do desenvolvimento, se eximir de participar do processo de construção e democratização do conhecimento.

Na educação contemporânea urge a necessidade de inovação na prática pedagógica, pois os alunos demonstram desinteresse com a metodologia tradicional utilizada pela maioria dos professores. Pois “As inovações se ampliam todos os dias e se colocam em sua multiplicidade diante da sociedade [...]”. Toffler (1970, p. 361). Assim sendo, exige-se do professor uma nova postura, um novo olhar, complacente com o novo perfil de aluno, de relações sociais emergente nessa nova configuração de sociedade. Para FINO (2008): “A inovação implica mudanças qualitativas nas práticas pedagógicas e essas mudanças envolvem um posicionamento, explícito ou implícito, face às práticas pedagógicas tradicionais”. Sabemos que, nossas escolas vivenciam uma realidade adversa a inovações. Continuam preparando pessoas segundo o modelo tradicional de escola originado do período industrial. Uma vez que o foco da escola deve ser a aprendizagem e não o ensino, como tem sido até então. Papert (2008). E ainda, não deve haver preocupação com a instrução, transmissão de saberes e sim com a construção do conhecimento.

Sabe-se que a inovação tecnológica por si só não se configura como inovação pedagógica, segundo Carlos Fino (2008):

A mera incorporação de tecnologia na educação não é sinônimo de inovação pedagógica: os fatores críticos que determinam a inovação são exteriores à tecnologia. Para haver

inovação é necessário que a incorporação da tecnologia vise para além da mera rapidez ou eficiência do papel tradicional do professor, enquanto transmissor, e do aluno, enquanto receptor. [...] trata-se de colocar a tecnologia a serviço da mudança de um paradigma instrucionista para um novo paradigma construcionista. A inovação pedagógica consiste na construção in situ de um novo paradigma.

Portanto, o conceito de inovação é abrangente. É uma mudança intencional e, sendo assim, traz algo “novo”, ou seja, algo ainda não vivenciado, nem visto, por outrem. E para acontecer, é necessário quebrar paradigmas antigos e buscar novos paradigmas que quebrem as correntes tradicionais e revelem um novo fazer pedagógico. Papert (2008), afirma ser a oportunidade de construir e reconstruir no mundo o que mentalmente ocorreu. É propiciar ao educando novas releituras, novas construções, novas formas de aprender, é instiga-lo a buscar respostas autônomas, diferentes, para problemas que lhes são apresentados, sem se preocupar com o erro que possa advir, pois é através dele que se consuma de fato, o conhecimento.

Fino (2006) conceitua inovação pedagógica como um processo intencional e consciente a partir da ruptura com as rotinas escolares tradicionais, buscando uma intervenção pedagógica que signifique efetivamente, melhoria no processo educativo. Essa mudança precisa acontecer, sobretudo, na prática pedagógica, pois, se ocorrer apenas nos currículos e conteúdos programáticos não se configurará como inovação pedagógica.

Segundo Arroyo (2002), mudar pressupõe a ressignificação no que se refere à representação do papel do professor e do aluno em sua relação com o conhecimento. Ele defende que às vezes é preciso transgredir para que, o que não está bom seja modificado. Afirma que: “[...] inovar, transgredir não é uma postura anárquica, inconsequente, é tentar afirmar um trato educativo da prática e dos próprios profissionais. É optar por valores mais pedagógicos de administrar pessoas e relações pessoais. É ter sensibilidade educativa e ética”. (ARROYO, 2002, p.143). O autor sustenta que para inovar, o professor necessita mudar sua prática, sua postura, e isso requer uma profunda revisão de si mesmo, de suas crenças e atitudes, exige romper com a prática tradicional, introduzindo uma postura nova, construir novas leituras. É o que (PAPERT, 1997, p.75) defende: “[...] a meta é ensinar de forma a produzir a maior aprendizagem a partir do mínimo de ensino”. Logo, inovação pedagógica consiste no professor pensar e repensar sua prática a partir de uma perspectiva de interação, contextualização e criação de possibilidades de aprendizagens, rompendo a prática centrada na instrução.

Fino 2006 ainda reforça que, inovação pedagógica significa essencialmente romper com uma cultura tradicional de ensino, para imprimir na escola algo essencialmente novo. Denota mudanças significativas e requer dos educadores posturas críticas frente às práticas educativas cristalizadas ao longo dos séculos, se posicionando da seguinte forma:

[...] inovação pedagógica tem que ver, fundamentalmente, com mudança nas práticas pedagógicas e essas mudanças envolvem sempre um posicionamento crítico face às práticas pedagógicas tradicionais. É certo que há factores que encorajam, fundamentam ou suportam as mudanças, mas a inovação, ainda que possa depender de todos ou de alguns desses factores

(por exemplo, da tecnologia), não é neles que reside. Encontra-se, ao invés, na maneira como esses factores são utilizados para se fazer como, até ai, não se fazia. (FINO, 2006, p. 3).

Na perspectiva de Fino, inovação pedagógica institui-se a partir de rupturas epistemológicas, e paradigmáticas que direcionam as práticas pedagógicas, em grande parte das escolas. O autor afirma que a mera incorporação de ferramentas tecnológicas nas escolas, não se traduz em inovação pedagógica. Para que esse fato se configure como inovação, é preciso construir novos olhares, novos contextos, novas configurações de aprendizagens, que repercutirá em mudanças essenciais na postura do professor, que por sua vez ao romper com a sua postura tradicional, cederá espaço para a renovação da sua ação dialética.

É o que consolida (PAPERT, 1997, p.75) citando Piaget “[...] “Compreender é inventar”. O papel do professor é criar condições para a invenção, em lugar de fornecer conhecimentos já consolidados”. Portanto, esse pensamento reforça a importância do professor fazer uma releitura da sua postura no processo de construção do conhecimento, desvincilhando-se de práticas fabris. Nesse aspecto torna-se um colaborador, um orientador, interagindo, para que a aprendizagem aconteça. Advindo que, inovação pedagógica tem íntima relação com a autonomia do educando, não se centra na figura do professor. Desse modo, para a inovação pedagógica acontecer, não precisa necessariamente de um ambiente convencional, pois a aprendizagem acontece em qualquer ambiente favorável à construção do conhecimento.

Em busca da inovação pedagógica CARLOS FINO (2011, p. 53) afirma: “[...] só um professor reflexivo, capaz de usar pensamento crítico, e bem equipado teórica e metodologicamente pode desafiar a ortodoxia, criando contextos de prática em que os seus alunos sejam os protagonistas”. É o que Papert (2008) fala analogicamente a partir de um provérbio africano: “Se um homem tem fome, você pode dar-lhe um peixe, mas é melhor dar-lhe uma vara e ensiná-lo a pescar”. Assim sendo, o professor precisa criar diferentes contextos de aprendizagens onde os alunos possam, desejem e queiram interagir entre si, construindo naturalmente o conhecimento. Vygotsky (1995), diz ser uma relação de dependência entre o desenvolvimento do ser humano e o aprendizado realizado num determinado grupo social. O desenvolvimento e a aprendizagem estão inter-relacionados desde o nascimento. Desse modo, acredita-se que na escola, a convivência com as diversidades possibilita aprendizagem para os alunos e entre si.

Percebe-se que esse pensamento já se reflete no cotidiano de muitos professores. Estes conseguem implementar em suas aulas, a exemplo das classes multisseriadas, experiências inovadoras, e juntamente com os alunos, buscam formas diferenciadas de vivenciar o processo de construção do conhecimento, foco desta pesquisa.

É preciso trabalhar com o aluno de modo sincrônico, particular e global, onde cada um seja atendido em suas especificidades, mas construindo conceitos que sejam comuns a todos. (FREIRE,

2011, p.47) corrobora esse pensamento dizendo, “Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. Esse pensamento de Freire nos remete ao que Papert (2008) diz ao se referir a Piaget: “De que o conhecimento simplesmente não pode ser “transmitido” ou “transferido pronto” para outra pessoa”. Prossegue afirmando que: “Mesmo quando você parece estar transmitindo com sucesso informações contando-as, se você pudesse ver os processos cerebrais em funcionamento, observaria que seu interlocutor está “reconstruindo” uma versão pessoal das informações que você pensa estar “transferindo””.

Dentro da perspectiva de inovação pedagógica faz-se necessário desconstruir esse pensamento sistêmico fechado e dar ao aluno autonomia, para construir e reconstruir seu próprio conhecimento. Essa dinâmica pode se estender às Escolas do Campo, desde que haja investimento na formação dos professores, infraestrutura adequada e um projeto político-pedagógico coerente às especificidades de seus frequentadores.

Das reflexões Freireana compreende-se repensar a prática pedagógica desenvolvida na escola, criar alternativas viáveis de aprendizagem, estabelecer critérios e procedimentos de avaliação que atendam às peculiaridades das classes multisseriadas, sendo possível mediante “[...] reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”, (FREIRE 2011, p. 39). Essas iniciativas devem ser tomadas tendo em vista uma sociedade mais justa e solidária, onde as pessoas tenham igual oportunidade de viver e se desenvolver.

E buscando opções novas de aprendizagem, Papert (2008) sugere a introdução e o uso do computador na escola, como instrumento que facilitará ao aluno o acesso ao conhecimento de maneira rápida e interativa. Para a Educação do Campo também é uma realidade possível, pois a energia elétrica chegou aos distantes lugarejos desse país. Contudo, trata-se apenas de um instrumento, permanecendo a complexidade e a multirreferencialidade exigidas pela inovação pedagógica, que requer interpretações e ações coerentes.

CAPÍTULO III

QUADRO METODOLÓGICO

Neste capítulo apresentaremos o paradigma de pesquisa que orientará o presente estudo, bem como os sujeitos a serem pesquisados, o espaço da pesquisa, os instrumentos ou estratégias abraçados e alguns elementos de análise. Sendo que a mesma tem a pretensão de compreender e interpretar os fenômenos educativos acontecidos naquele espaço educativo.

3.1 O paradigma da pesquisa

Este capítulo tem por objetivo descrever a abordagem metodológica que norteou a investigação dos processos educativos que acontecem em uma escola com classe multisseriada da zona rural do nordeste brasileiro, à luz da inovação pedagógica. E assim, justificar o porquê de ter adotado o método de pesquisa qualitativa com abordagem etnográfica.

Segundo Minayo (2008, p.16) “[...] pesquisa é a atividade básica da ciência na sua indagação e construção da realidade”. De acordo o pensamento da autora, é por meio da pesquisa que a atividade de ensino ganha sustentação e consegue atualizar-se diante da mudanças por quais passa o planeta. Sabe-se que a pesquisa se configura como uma prática de caráter teórico, com vinculação à vida prática, ou seja, pesquisa associa pensamento e ação.

Desse modo, trata-se de uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico já que tal perspectiva permite a “[...] *compreensão do modo como outras pessoas veem a sua experiência, devendo ser encarada mais como uma ferramenta que permite aprender com as pessoas, do que um utensílio para estudar essas pessoas*” (SPRADLEY, 1979 Apud FINO 1979). É fato que, a pesquisa qualitativa por meio da etnografia busca encontrar sentido do fenômeno estudado *in loco*, interpretar, compreender e analisar o significado do mesmo a partir da visão daqueles que fazem parte do universo em que ocorre o próprio fenômeno. Schütz apud Lapassade (2005, p. 38) “descreve o mundo social tal como ele é considerado por aqueles que nele vivem. [...] relação do mundo-vida”. Lapassade (2005, p. 148) compreende etimologicamente etnografia como:

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 fitas no campo ao participar da vida das pessoas) [...] Atualmente, o termo etnografia tende a designar uma disciplina, com todos os privilégios que comporta, e ao mesmo tempo um método (a observação participante e as técnicas anexas) é um trabalho de interpretação dos dados coletados [...].

Desse modo, Lapassade (1991 apud Fino, 2003) complementa seu pensamento que o termo etnografia foi primeiramente utilizado pelos antropólogos significando trabalho de campo (fieldwork) uma vez que, ao realizar o trabalho de campo extraem-se informações e materiais que podem servir como subsídios para uma elaboração teórica posterior. Fino faz uma releitura dos pensamentos do autor enfatizando que atualmente alguns antropólogos ainda utilizam o termo não só como expressão do trabalho de campo, no seu sentido estrito, mas para darem de maneira mais ampla uma visão sociológica, se opondo a uma visão quantitativa e positivista.

E ainda Fino citando Spradley (1979) diz que a etnografia deve ser entendida como a descrição de uma cultura, que pode ser desde uma tribo, ou até a turma de uma escola, para entender o modo de viver sob o olhar do “nativo”. E ainda Lapassade (2005) continua dizendo que etnografia ultrapassa a sua etimologia, pois além de descrever a cultura o etnógrafo vai analisar e compreender a mesma, contextualizando-a, provindo da realidade de onde ela emerge.

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

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

Nesse aspecto a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalista, interpretativa, no mundo a sua volta. Dessa forma o pesquisador observa os atores no seu cenário natural, buscando compreender, interpretar os fenômenos como eles verdadeiramente acontecem. E sendo assim:

A pesquisa qualitativa envolve o estudo do uso e a coleta de uma variedade de matérias empíricas – estudo de caso; experiência pessoal; introspecção; história de vida; entrevista; artefatos; textos e produção culturais; textos observacionais, históricos, interativos visuais. [...]. Entende-se, contudo, que cada prática garante uma visibilidade diferente ao mundo. Logo, geralmente existe um compromisso no sentido do emprego de mais de uma prática interpretativa em qualquer estudo (DEZIN; LINCOLN, 2006, p.17).

Assim sendo, que a pesquisa qualitativa ultrapassa os dados quantitativos circundando-se de uma variedade de técnicas com a intenção de apreender e interpretar o significado existente no ambiente de investigação.

3.2 Os Sujeitos da Pesquisa

Constituem sujeitos deste estudo: A primeira professora, a professora atual, alunos, ex-alunos, secretária municipal de educação, coordenador pedagógico, famílias e pessoas da comunidade. Segundo (MATTOS, 2004) o sujeito constrói conhecimentos frente à realidade pesquisada, dando significações aos dados, que de acordo com a sua compreensão (re) constrói novas interpretações e informações. O termo “sujeito” dado à pessoa pesquisada deve-se ao fato de acreditar que a pessoa

pesquisada tenha capacidade de construir saberes sobre a realidade pesquisada. Para compreender melhor Rey *apud* Araújo (2003, p.29) explica:

A referência à pessoa investigada, assinalada como *objeto*, significa que o pesquisador é quem detém o poder de realizar uma interpretação sobre o *outro* sem lhe permitir um espaço para sua participação ativa o processo. Considerar a pessoa como investigada como *sujeito* implica compreendê-la como possuidora de voz, reveladora da capacidade de construir um conhecimento sobre sua realidade que a torna co-participante do processo de pesquisa.

Como o sujeito mencionado refere-se ao homem, ser expressivo e objeto de estudo das ciências humanas (BAKHTIN, 1992), caracterizamos abaixo, os sujeitos envolvidos nesse estudo.

Os alunos são filhos de trabalhadores do campo, com faixa etária entre três e doze anos. Apresentam diferentes níveis de aprendizagem: da fase das garatujas ao alfabético. São crianças receptivas, demonstram gostar de estudar, consideram a escola uma referência positiva.

A Secretária de Educação mostra preocupação com as escolas do campo. Empenha-se pelo funcionamento das mesmas e conforto para crianças estudarem, oferecendo material didático, orientação pedagógica, transporte e merenda.

O coordenador Pedagógico é um jovem confiante no trabalho que desenvolve junto às escolas do campo. Defende que as comunidades precisam continuar com seus espaços educativos porque é uma forma de valorizar aquelas pessoas, e, do poder público se fazer presente.

As famílias moram no entorno da escola e são pessoas ligadas ao campo. Educam seus filhos reconhecendo que a escola é importante e não impedem o acesso, mesmo eles ajudando nos trabalhos agrícolas.

A comunidade de algum modo está ligada à escola. Mesmo pessoas que não têm filhos matriculados, reconhecem a importância da instituição dentro da comunidade. Em uma das minhas andanças pela localidade encontrei uma senhora quebrando ouricuri em frente a sua casa, e conversando ela disse: “Eu não tenho mais filhos estudando aí, os meus já ganharam o mundo, mas é uma honra pra nós ter uma escola com uma professora como essa”.

3.3 O Espaço da Pesquisa

A escola onde foi realizada essa pesquisa chama-se Escola Justino Amâncio, localizada no povoado de Riacho da Fome, distante 9 km da sede do município de Quixabeira, Bahia, Brasil. Inclui-se nas nove escolas localizadas no interior do município.

A referida escola é um retrato da realidade da educação do campo no Brasil. Segundo registros da Secretaria de Educação do Município, nos anos anteriores a 1981 já existia escola no povoado, mas funcionava em residências. Nos arquivos da Secretaria de Educação constam que em 1981 existia uma escola denominada Joana Angélica, tendo Erundina de Souza Sampaio como

professora. A sala era composta por 15 alunos de alfabetização, 10 alunos de 1ª série, 10 alunos de 2ª série, 05 aluno de 3ª série e 01 aluno de 4ª série. Em 1981, a pedido dos moradores foi construída a sede própria da escola, cujo terreno foi doado pelo primeiro morador dessa fazenda, Sr. Justino Amâncio da Silva, inaugurada em junho do mesmo ano pelo então, prefeito Jaime Ferreira Franco, iniciando o funcionamento em 1982, quando ainda pertencia ao município de Serrolândia. Com a emancipação de Quixabeira em 13 de junho de 1989, a escola passou a pertencer a esse município.

Quanto à estrutura física o prédio possui: duas salas de aula, um pequeno pátio, uma cozinha e um banheiro. Existe uma cisterna para armazenar água. Quanto aos recursos tecnológicos, está em contexto desfavorável. A sala de aula possui dois quadros: um branco e outro de giz. Não há instrumentos de tecnologia avançada nesse espaço escolar. E mesmo em situação adversa, o processo de construção do conhecimento acontece, e a ausência da tecnologia de ponta não compromete a interação no ambiente de sala de aula.

No ano de 2014 o município de Quixabeira matriculou na rede municipal de ensino 2.263 alunos, dos quais 386 pertencem as Escolas do Campo. A Escola Justino Amâncio tem um total de 23 alunos matriculados do pré ao quinto ano. Destes, 03 são alunos de creche; 07 estão na pré-escola: 05 no pré I, 02 no pré II; 02 no primeiro ano; 04 no segundo ano; 04 no terceiro ano; 03 no quarto ano. São 14 do sexo masculino e 09 do sexo feminino, compreendendo uma faixa etária de 03 a 13 anos de idade.

É importante ressaltar que, para esta pesquisa acontecer solicitou-se autorização à Secretaria Municipal de Educação que por sua vez permitiu, como também, à professora da escola. Lapassade ressalta da importância da permissão para acesso ao campo:

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

A comunidade onde a escola está inserida é formada por pessoas trabalhadoras e acolhedoras. O primeiro nome do lugarejo foi Fazenda Cajueiro, onde tinha uma lagoa que favorecia o plantio e o cultivo de: grãos, verduras, frutas, hortaliças. As condições climáticas e geográficas contribuíam para a criação de animais, portanto, região de muita fartura. Desta forma as pessoas pobres, viajantes, retirantes, mendigos passavam na região para pedir comida. Os moradores, sempre solidários ajudavam a saciar a fome dos pedintes. Com o passar do tempo, quando se via algum retirante ou mendigo se dirigir àquela localidade, começavam perguntar, "Vai matar a fome"? Fator que originou o nome do povoado - Riacho da Fome.

3.4 Instrumentos, Estratégias de Pesquisa e Perspectivas de Análise

Neste estudo foram utilizadas as seguintes estratégias: observação participante; entrevistas abertas semiestruturadas. Análise do discurso e documentos.

A observação participante se constitui um dos principais instrumentos na pesquisa qualitativa, para coletar dados empíricos. Originou-se da antropologia e sociologia. Seu defensor foi Malinowski na década de 20. Essa técnica foi introduzida pela Escola de Chicago como método capaz de modificar a ação do pesquisador, por estar imerso no grupo e vivenciar com ele a realidade pesquisada. Segundo Lapassade (2005, p.69) “A observação participante é a técnica fundamental de investigação etnográfica”. Sendo assim, se constituiu no principal instrumento para coleta de dados nesta pesquisa.

A observação participante terá em vista a perspectiva de inserção do investigador *no “seio do grupo”* que deve observar e manter certa distância a fim de evitar provocar ou participar das mudanças do meio estudado, (LAPASSADE, 2001). Para Yin (2010) é uma modalidade de observação em que o observador participante assume uma postura ativa e participa dos eventos que estão sendo estudados. Alguns cuidados o autor adverte que devem ser tomados: O pesquisador deve apoiar-se no fenômeno em estudo, para não quebrar a imparcialidade; como participante restringir-se a observador; a dispersão do fenômeno pode dificultar a observação; relação harmoniosa pesquisador/grupo.

Outro fator importante é a etnopsiquisadora ter exercido o papel de observador participante externo (OPE), ou seja, a mesma provém de fora, tem tempo determinado, limitado, com papel definido, no campo a ser pesquisado. Para Lapassade (2005), ser um observador participante externo (OPE) constitui encontrar “um equilíbrio sutil entre o distanciamento e a participação”, necessária ao pesquisar determinado grupo. As observações foram feitas o quanto necessário, para apropriar-se da realidade de forma contextualizada, visando chegar às respostas almejadas por essa pesquisa.

Foi utilizado também como instrumento de coleta de dados a entrevista etnográfica aberta semiestruturada. Fiz a opção por esse recurso metodológico por possuir características flexíveis, dessa forma, extrapola a ordem de apenas oferecer dados para a investigação. Para Triviños (1987) a entrevista etnográfica do tipo semiestruturada se apresenta como o instrumento que melhor propicia ao pesquisador a obtenção de uma quantidade maior de informações ao longo da entrevista.

Há diferentes tipos de entrevista etnográfica. Aqui se optou pela entrevista “aberta”, semiestruturada por esta oferecer maior oportunidade aos participantes de se expressarem livremente. Macedo, (2000) adverte para o cuidado se fazer um roteiro com “*questões objetivas que abarquem as metas da investigação*”. Macedo (2001, p.165) acrescenta que este instrumento: “é um rico e pertinente recurso metodológico na apreensão de sentidos e significados e na compreensão das realidades humanas, na medida em que toma uma premissa irremediável que o real é sempre resultante de uma conceituação [...]”. Em consonância com esse pensamento está Woods, (1999, p. 69) “a

investigação é sempre uma construção”. Ajudando assim, o entrevistado organizar melhor o pensamento e traduzir de maneira mais fiel o que lhe é solicitado.

Ainda sobre entrevista etnográfica, Lapassade (2005, p. 79), afirma: “É um dispositivo no interior do qual há uma troca que não é, como conversação denominada de campo, espontânea e dilatada pelas circunstâncias”. “A entrevista põe face a face duas pessoas cujos papéis são definidos e distintos: o que conduz a entrevista, e o que é convidado para responder, falar de si”. Pode-se afirmar que é um instrumento que permitiu à pesquisadora obter informações pertinentes ao estudo e assim alcançar os objetivos.

As entrevistas aconteceram com a professora antiga e atual, com os alunos, pais, mães, ex-alunos, pessoas da comunidade, secretária de educação e coordenador pedagógico. Foram realizadas conforme horário e disponibilidade dos entrevistados, sem interferir sua rotina de trabalho. Foram registradas em áudio e transcritas conforme texto anexo desse trabalho.

Também foram consultados documentos da Secretaria de Educação (matrículas antigas, mapas finais), e PPP (Projeto Político Pedagógico das Escolas do Campo), para coletar informações necessárias à caracterização do objeto e locus dessa pesquisa.

Ressaltamos que o estudo etnográfico por meio da observação participante não está limitado a uma técnica de coleta de dados isolada. Possibilita compreender e analisar os dados, as situações de uma realidade, de forma que se possa entender o fenômeno e o contexto estudado de forma mais clara.

CAPÍTULO IV

APRESENTAÇÃO DOS DADOS

Neste capítulo serão apresentados os dados coletados baseados nos objetivos deste estudo: Identificar o funcionamento da classe multisseriada, no que diz respeito à organização da prática pedagógica; Analisar o funcionamento da classe multisseriada, no que diz respeito à organização da prática pedagógica; e Compreender em que medida a escola multisseriada vem contribuindo à construção de uma educação inovadora.

Para realização da pesquisa fez-se necessário recorrer a diferentes instrumentos metodológicos, dentre eles: observação participante e entrevista semiestruturada, e, consulta a documentos. Bardin, (2011, p. 94), diz: “Qualquer pessoa que faça entrevistas conhece a riqueza desta fala, a sua singularidade individual, mas também [...] o discurso marcado pela multidimensionalidade das significações expressas [...]”. É um importante recurso para realização de pesquisas qualitativas.

Em relação aos instrumentos citados, Lapassade (2005) diz que a técnica fundamental da investigação etnográfica é a observação participante, por tratar-se de imergir na vida dos sujeitos, de compartilhar e sentir suas experiências pessoalmente, e corrobora:

Os dados coletados ao longo dessa permanência junto das pessoas, provêm de muitas fontes e, principalmente da “observação participante” propriamente dita (o que o pesquisador nota, “observa” ao vivo com as pessoas, compartilhando de suas atividades), das entrevistas etnográficas, das conversas ocasionais de campo, do estudo dos documentos oficiais e dos documentos pessoais (Lapassade 2005, p. 69).

Percebe-se que o autor nos auxilia no entendimento da relevância da observação participante, e que este instrumento não se limita apenas ao fato de ver e ouvir; propicia examinar os fatos ou fenômenos em estudo, dando ao pesquisador a oportunidade de ficar em contato mais direto com a realidade.

A observação participante representou neste estudo, papel relevante, pois, permitiu estudar de uma variedade de situações, consentindo ao pesquisador conhecer, sentir, mergulhar na realidade para entender de fato, como os fenômenos acontecem, ficando o mais perto possível dos sujeitos pesquisados. Possibilitou também, o acompanhamento do passo a passo da sala-de-aula, buscando apreender as visões de mundo dos sujeitos (professora, alunos) com suas ações e como representam sua realidade.

4.1 Os dados da observação participante

A observação ao espaço educativo aconteceu desde o mês de abril de 2013, quando ainda estava em construção o projeto de pesquisa deste estudo. Conversei com moradores, pais, andei pela comunidade e visitei a escola. As visitas para recolhimento de dados para essa pesquisa aconteceram de 13 de janeiro a agosto de 2014. Retornei ainda algumas vezes em 2015. Durante esse tempo, visitei diversas vezes o ambiente; permaneci dias inteiros para estreitar o contato com o local, e, compreender como as relações aconteciam tanto no ambiente interno - sala de aula, professora e alunos - como no ambiente externo (aulas fora da escola).

Vivenciei também, encontros com as famílias, com a comunidade, e nos espaços de controles oficiais (secretaria, coordenação). A esse respeito Lapassade (2005, p. 81) afirma: “É somente por esse procedimento, diz-se, que a descrição dos fenômenos sociais será feita, a partir do ponto de vista dos atores e não, como na sondagem por meio de questionários, da ótica dos pesquisadores”. Esse contato foi imprescindível para entender como acontecia o processo de ensino aprendizagem, ou, o processo de construção do conhecimento.

4.1.1 Observação do processo de construção do conhecimento (ambiente interno)

Nos primeiros momentos de observação atentei para o entorno da escola. O ambiente físico, os aspectos sócio-político-econômico, as questões culturais em que a escola está imersa. Nesse momento devido ao recesso escolar, visitei moradores, pessoas idosas, para sentir a relação escola-comunidade. Ao contactar com cada família, falei o porquê da minha presença na comunidade e solicitei a colaboração dos mesmos. Fui bem recebida, as pessoas foram solícitas e gentis.

Nas semanas de janeiro e fevereiro de 2014, o contato foi direto com a comunidade, para verificar o significado daquela escola para os moradores. Segundo Lapassade (2005, p. 81), “A observação participante toma a si, por conseguinte, a tarefa de descobrir, a partir da “participação” do pesquisador na vida das pessoas que ele estuda; os valores, as normas, as categorias que caracterizam essas pessoas e de descobri-las “desde dentro”. Desse modo, mergulhar no contexto que está sendo pesquisado é o caminho para entender a significação que cada ato representa em determinada cultura.

Quando as aulas iniciaram, o olhar voltou-se à prática pedagógica desenvolvida, mas o contato com a comunidade se manteve, até porque a ligação escola-comunidade naquele povoado é muito forte.

No ano de 2014 as aulas iniciaram dia 06 de março, com uma turma formada por 17 alunos, da creche ao 4º ano. Chegando à escola, fui bem acolhida pela professora, merendeira, motorista e alunos. Cantaram uma música de boas-vindas. A professora explicou à turma o motivo da minha

presença e sobre a pesquisa que seria desenvolvida naquele espaço. Cedeu-me a palavra: saudei a todos e falei que a partir daquele momento estaria presente, inúmeras vezes. Demonstraram contentamento, apreensão, mas logo se acalmaram e retomaram a execução da atividade proposta.

A sala de aula estava limpa e decorada com motivo infantil (cartaz ajudante do dia, desenhos infantis, varal de atividades com pregadores decorados com rostinhos de meninas e meninos, relógio). O alfabeto exposto com letras grandes, os numerais e trabalhos confeccionados pelos alunos expostos na parede (desenhos relacionados às férias, às expectativas de vida, e, os desejos para o ano letivo). As carteiras eram novas, dispostas na sala por grupos: quatro agrupamentos de carteiras.

Chamou-me atenção um painel grande afixado no fundo da sala, tendo como título “Mundo da aprendizagem”. Nesse painel havia o alfabeto colorido, os numerais, textos, formas geométricas, fábulas, histórias em quadrinhos, carta enigmática, cordel, problemas matemáticos, adivinhações, músicas, balões com frases e pensamentos, rótulos de embalagens, tudo arrumado de maneira atraente, encantadora.

Outro elemento impressionador é a pequena biblioteca existente: a disposição dos livros no espaço, a forma como a professora arrumou-os nas estantes de forma convidativa, ao alcance das crianças. Eram diversos exemplares de histórias infantis, dicionários ilustrados e de consulta, dicionários de inglês, livros didáticos, revistas ciência hoje, nova escola e outros. Durante a minha estadia na escola, constatei o livre acesso das crianças aos livros quando precisavam pesquisar, tirar alguma dúvida, ou lê-los por entretenimento. Entre um trabalho e outro, ou dentro do tempo planejado pela professora, os alunos que terminavam primeiro se dirigiam à estante e escolhiam um livro para ler. Também, eram convidados a partilhar a leitura feita. Sempre dois, três, quatro alunos se dispunham a dividir com a turma a sua leitura. Alguns interferiam dando opinião, era uma troca. (Mais adiante farei o relato dessa prática).



Figura: 01 Mundo da Aprendizagem
Fotografia: Arquivo da autora



Figura: 02 Acesso à Biblioteca
Fotografia: Arquivo da autora

Quando cheguei à sala pela primeira vez, a professora contava para a turma, um clássico das histórias infantis “Branca de Neve e os sete anões”. Despertou-me a atenção a ênfase dada ao conto, o tom de voz para caracterizar cada personagem, as pausas, os gestos, o cuidado com os detalhes; ela utilizou todo um arcabouço para dar vida, aguçar a fantasia própria da infância. O silêncio era total, os olhos brilhavam acompanhando toda trama e desfecho da história. Divididos em três grupos, orientou-se que cada grupo recontasse a história. Aos menores solicitou-se um desenho, e aos maiores, que além de desenhar reescrevessem a história (de acordo o nível, palavras, frases, textos). Três pedaços de papel metro foram entregues, um para cada grupo e em conjunto começaram a realizar a tarefa. À medida que os alunos finalizavam, iam aguardando os demais colegas. A aula foi encerrada com o reconto da história pelos grupos.

Nos dias seguintes visitei as residências e conversei com alguns pais e pessoas da comunidade informalmente. Demonstraram imensa satisfação com o retorno das aulas e com a escola. Uma mãe disse: “É uma alegria arrumar os nossos filhos para eles ir à escola”. Um pai relatou: “A escola é um divertimento, quando faz festa todo mundo participa”. Outra mãe sorrindo falou: “A professora não faz nada sem iantes participar a gente”. Um ancião calmamente disse: “Essa escola tem dado muito prazer, tenho neto formado e tudo começou aí nessa escola, graças ao esforço de Juce”.

Em outra observação, presenciei uma aula de Ciências sobre os alimentos. No dia anterior, a professora solicitou que trouxessem alguns alimentos que consumiam. Cada aluno podia trazer até três tipos diferentes. Sendo grãos, colocassem porções em sacos plásticos. Após acolhimento dos alunos e cantar o Hino Nacional e do município, iniciou-se um diálogo acerca dos alimentos. Inicialmente, foi perguntando aos alunos quais eram os alimentos mais consumidos por eles nas principais refeições? Eles respondiam e a professora anotava no quadro. Ao anotar relacionar os alimentos, teve o cuidado de escrever obedecendo à ordem da pirâmide alimentar.

Prosseguindo, questionou acerca “do quê os pais deles plantavam na roça, nos quintais de suas casas, próximo aos tanques ou aguadas”. (Essa questão rendeu outra aula, uma pesquisa sobre a transformação dos alimentos – visita à casa de farinha). - O que vendiam na feira? - O que gostavam de comprar para comer quando iam à feira? Surgiram respostas interessantes.

Todos expuseram os alimentos que trouxeram: feijão, arroz, batata, andu, alface, cebola, salgadinho, bebida láctea, suco de pacote, tomate, quiabo, aipim, abóbora, acerola, farinha etc. A professora também trouxe refrigerante, batata frita, suco de caixinha, melancia abóbora e outros para complementar a exposição. Um grupo de alunos maiores fez um desenho no formato de uma pirâmide em papel metro, e, colocou no cento da sala, onde todos colocaram os alimentos.. Puseram aleatoriamente sem prestar atenção. A professora orientou que observassem os critérios da pirâmide alimentar que ela anteriormente havia feito no quadro. Logo, os grupos juntos formaram a pirâmide.

A partir da construção da pirâmide, os educandos problematizaram o tema em estudo: O que são alimentos e por que são importantes para o nosso corpo? Qual o valor nutricional? O que devemos consumir em cada refeição? Quais os alimentos que eles mais consomem? Quantas vezes devemos nos alimentar por dia? Sentados em círculo, as perguntas eram retiradas da caixa posta no centro e respondidas pelos alunos, com a devida mediação da professora. As questões não respondidas foram encaminhadas para pesquisa.

A professora finalizou a aula contando a história de um menino que se alimentava mal e só gostava de doces, refrigerantes e salgadinho. Para a semana seguinte, a professora orientou aos alunos que pesquisassem sobre os alimentos saudáveis e não saudáveis.

No desvelar dessa prática, contata-se a preocupação em trabalhar a educação contextualizada, partindo dos conhecimentos que os alunos já possuem. Essa prática nos remete a Paulo Freire, (2006), que nos diz que o educador precisa compreender a leitura que o educando já tem do mundo no qual está inserido, e, a partir desta fazer outras leituras. Sendo então o contexto real o melhor ponto de partida para tais reflexões.

Observação da dinâmica denominada “Lista de Palavras”: Diariamente a professora solicita aos alunos que falem palavras que conhecem com a letra indicada por ela, seguindo a ordem alfabética; cada um escreve no caderno e posteriormente no quadro. A mediação acontece ao introduzir outros nomes enriquecendo o vocabulário dos estudantes. Juntos leem as palavras escritas e concomitante assinalam as desconhecidas, para posteriormente, buscarem seus significados. Dessas palavras ignoradas, elegem uma quantidade que é dividida entre o grupo do terceiro e quarto ano que utilizam o dicionário para conhecerem seus significados. Terminada a consulta ao dicionário socializam o significado.

No dia seguinte, o 3º e o 4º ano retomaram as palavras, classificaram de acordo os substantivos, formaram frases e leram para a classe. Finalizado essa parte, passaram ao módulo e a professora foi mediar outros grupos. No terceiro dia, construíram textos utilizando as palavras. Cada aluno leu seu texto para a turma e a professora intermediou fazendo as correções ortográficas e de concordâncias.

Com alunos de alfabetização, do primeiro e segundo ano que formam outro grupo, adotou-se o mesmo procedimento realizado com o 3º e 4º ano, porém, utilizando palavras de sílabas simples. Entregou as famílias silábicas, solicitou que formassem palavras e copiassem no caderno, obedecendo à ordem alfabética. No dia seguinte, essas palavras foram recortadas pelos alunos em livros.

Aos pequeninos de creche e pré-escola foram apresentadas as letras (B,C) para que moldassem utilizando massa de modelar. No dia seguinte, entregou letras vazadas para serem reproduzidas em papel metro e pintadas. No terceiro dia, foram entregues as letras em tamanho grande,

xerocada para que pintassem e escrevessem. No quarto dia, a professora entregou um texto e orientou que circulassem as letras no mesmo.

A “Lista de palavras” é feita semanalmente. Quando se esgotam as atividades com uma lista construída, faz-se uma nova lista; é a primeira atividade do dia. Orientam-se atividades diferentes para cada grupo. Todas essas produções são apresentadas em plenária. Essa atividade envolve vários conteúdos, sílaba tônica, número de sílabas, masculino, feminino, aumentativo, diminutivo, produção de texto, cordel, atividades artísticas, verbo e outras.



Figura: 03 Lista de Palavras 1
Fotografia: Arquivo da autora



Figura: 04 Lista de Palavras 2
Fotografia: Arquivo da autora



Figura: 05 Lista de Palavras 3
Fotografia: Arquivo da autora

Percebe-se nessa prática primeiramente a liberdade dada ao aluno de expor suas idéias, como também a valorização dos saberes já construído, pois possuem um vocabulário e este, é valorizado pela escola. Num segundo momento, introduzem-se palavras ainda desconhecidas. Percebe-se nessa prática pedagógica contextualização e os princípios paulofreireanos de construir o conhecimento, partindo da realidade, das experiências que o aluno traz, e, acrescentando a essa realidade a essas leituras, outras leituras, outros conhecimentos.

Observação da construção da “Árvore da aprendizagem”: Prática pedagógica de relevantes situações de cooperação durante seu processo de construção. A professora viabilizou atitudes de interação, orientação e diálogo. Falou que a aula seria de português, mas dinâmicas foram trabalhadas diferentes disciplinas e múltiplas atividades, com/entre os alunos, entre professora e alunos.

Primeiro dia: Após atividades de rotina, dialogou-se com a turma sobre as árvores que conheciam: Quais eram frutíferas e quais não eram? Quais tinham plantadas em seus quintais? Quando floriam para produzir os frutos?

Explicou a relação com as quatro estações do ano. Lançou o convite para construírem uma árvore que denominou “Árvore da Aprendizagem”. O entusiasmo foi geral e perguntavam como iriam construir. Uns diziam: “Pró nós vamos plantar uma árvore?” Outros, “Nós vamos arrancar uma árvore grande no mato?” “Como é professora essa árvore?” Ela explicou: “Nós vamos à mata procurar um galho seco, cortar e com ele vamos construir a nossa “Árvore da Aprendizagem””.

As tarefas foram divididas: um grupo providenciaria um balde para encher de terra para dar sustentação ao galho. Outro providenciaria a terra, e os demais iriam com ela procurar e escolher o galho. Assim que o encontraram, trouxeram para a escola, colocaram no vaso, encheram de terra até ficar bem firme. Começaram os questionamentos: E agora professora vai ficar assim? Esse galho está seco, como vai ser uma árvore? Que vamos fazer agora? Ela devolveu a pergunta a eles dizendo o seguinte: “Como é uma árvore”? Ela tem o quê? A árvore precisa de quê? Uns respondiam “flores”, outros “frutos”, “folhas” daí por diante. A professora falou: “Então vamos enfeitar para ela ficar bonita, cheia de vida como uma árvore de verdade”. Ela já havia providenciado bexigas verdes. Eles logo falaram: “Essas serão as folhas”. E todos colaboraram para encher as bexigas e as flores. Cada um escolheu uma bexiga de cor diferente: vermelha, amarela, azul, inclusive uma flor preta e colocaram na árvore.

Segundo dia: Os estudantes foram orientados a pegar os livros. Sendo árvore da aprendizagem, era necessário algo que vos ajudassem a construir o conhecimento. Em seguida, os alunos do primeiro e segundo ano deveriam recortar palavras, trava-língua, informações importantes, e produzir frases, desenhos e outros. O terceiro e o quarto ano deveriam recortar parlendas, perguntas do que é o que é? Produzirem pequenos textos, histórias. Todos os grupos deveriam recortar: Problemas envolvendo adição, subtração, multiplicação, divisão, cédulas e moedas do nosso sistema monetário. Os pequeninos de creche e pré-escola deveriam recortar figuras de animais, brinquedos, frutas, as letras do alfabeto, números, formas geométricas, cores e escreverem algo mais que lhes chamasse atenção. Logo após, os grupos deveriam colar nas bexigas as produções e informações recolhidas.



Figura: 06 Árvore da Aprendizagem 1
Fotografia: Arquivo da autora

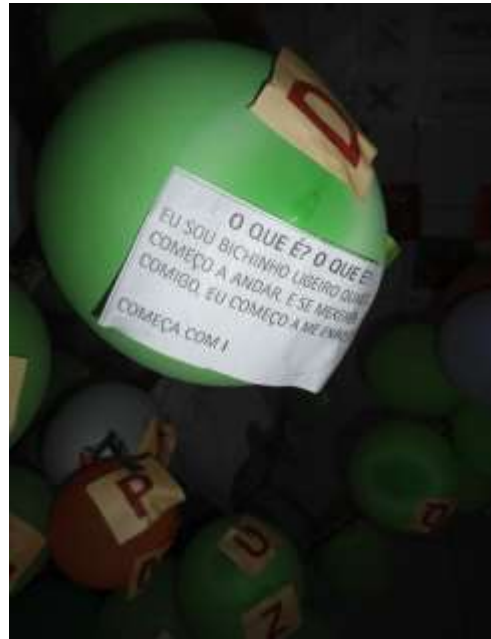


Figura: 07 Árvore da Aprendizagem 2
Fotografia: Arquivo da autora

Terceiro dia: Deveriam copiar no caderno o que haviam colado na árvore. Nos problemas envolvendo as quatro operações, quem tivesse dificuldade para resolvê-los, deveriam juntar-se aos mais habilidosos e fazer uso do material concreto disponível, (tampinhas, material Montessori, grãos etc.). As palavras deveriam ser copiadas em ordem alfabética, os textos recortados e produzidos, as parlendas, os trava-línguas e problemas matemáticos deveriam ser resolvidos e apresentados em público no último dia, isto é, no **quarto dia**.

Essa dinâmica “Árvore da Aprendizagem” culminou com uma feirinha na sala, “Feira da Aprendizagem” assim chamada por eles, no **quinto dia**. Utilizaram cédulas e moedas em miniaturas para efetuarem as compras. Comercializaram livros, materiais escolares, etc. Houve revezamento, ora eram vendedores, ora eram compradores. Após o recreio houve as apresentações: cantos, textos e outros.

Foi uma importante prática pedagógica, onde se destacou a postura discente. O interesse, a participação, a interação, a colaboração, o conflito, a solidariedade com os menores e os que apresentavam dificuldades. Houve curiosidade irrestrita: “E amanhã professora, vamos fazer o quê”? Orientava-se e eles realizavam com autonomia as atividades. Essa prática comunga com Zabala (1998. p. 63) “[...] a aprendizagem é uma construção pessoal que cada menino e cada menina realizam graças à ajuda que recebem de outras pessoas”. O autor insiste na importância da construção como: “[...] um processo que não só contribui para que o aluno aprenda [...] mas também faz com que aprenda a aprender e que aprenda que pode aprender”. Nesse contexto o aluno é o centro, pois é a busca autônoma e criativa de novos saberes que os auxiliarão na construção do seu conhecimento.

Presenciamos nessa prática pedagógica o fortalecimento da autoconfiança dos alunos entre si, mostraram-se solidários. O diálogo constante para sanar as dúvidas. Houve momentos de estresse, quando erravam em busca de respostas, porém refaziam e logo se restabelecia a ordem. É oportuno ressaltar a valorização constante do conhecimento prévio dos alunos, alicerce para introduzir novos conhecimentos.

Portanto, coerente com Paulo Freire: “Ensinar é uma especificidade humana”. E sendo assim é um emaranhado de sentimentos que se traduz em emoções, e que em nenhum momento pode ser fria e distante do educando. Freire acrescenta: “[...] a prática educativa envolve tudo: [...] afetividade, alegria, capacidade científica séria, domínio técnico a serviço da mudança, [...]”. (FREIRE, 2011 p. 161). Concomitante com Freire se observou na prática pedagógica estudada: a iniciativa, o esforço constante e o desejo em romper com as amarras de uma escola fabril. É necessário conceber o sujeito, conforme Morin (2007), como aquele que dá unidade e invariância a uma multiplicidade de personagens, de caracteres, de potencialidades. Necessitamos de uma concepção complexa do sujeito.

Outro elemento relevante é a atitude pedagógica em despertar nos alunos o civismo, incentivado pela escola através da execução do Hino Nacional e do Município, cultivando amor e respeito ao município e à pátria, valores fortalecidos constantemente.

4.1.2 Observação do processo de construção do conhecimento (ambiente externo).

Essa forma de observação segundo Lapassade “Provém de fora, é a condição habitual do pesquisador, ele chega por um tempo limitado, o tempo da sua pesquisa, solicita o direito de entrar em campo, fica alguns meses, raramente anos, depois deixa o campo [...]”. (LAPASSADE, 2005, p.75). De acordo o autor nessa forma de observar o pesquisador tem o papel definido (de “participante”). Nesse período é importante que o pesquisador participe de forma completa, é interessante que haja uma imersão no seu campo.

Durante a observação participante presenciei atividades desenvolvidas fora da escola, dentre elas, uma Aula de Campo sobre a “Água”. Houve a Problematização do tema: Qual a importância da água para a vida? Onde encontram água para o consumo? Realizou-se visita aos tanques e açudes que abastecem o povoado e também, ao riacho que originou o nome do lugar (Riacho da Fome). Houve orientação prevenindo os alunos sobre acidentes, pois alguns tanques são fundos. As observações eram anotadas pelos alunos. À medida que visitavam os tanques, conversavam entre si, faziam perguntas. No percurso tinha um pé de quixabeira, como o sol estava quente, a professora propôs descansar. Acomodaram-se, beberam água, merendaram, e dialogou-se sobre a necessidade de preservar e conservar os mananciais. Questionou o que eles já sabiam sobre a origem das aguadas, como foram

construídas? Há quanto tempo? Por quem? Como? Tem algum nome? Hoje, quando estão sujas, cheias de lama, como os moradores fazem para limpar? E antigamente como eram construídas e limpas? A esse respeito, orientou-se que eles fizessem uma pesquisa junto aos pais e moradores mais antigos para apresentar na sala na semana seguinte, (cada grupo recebeu por escrito as orientações).

No momento da visita, recolheu-se a amostra da água de cada local. A professora comparou com a amostra de outras águas sujas oriundas de outras situações. Questionou qual delas aparentemente mostrava estar própria para o consumo humano, pois se apresentavam límpidas, cristalinas e na maioria das aguadas onde foram recolhidas havia peixes. Os alunos sinalizaram, e a professora acrescentou que a olho nu estavam boas para o consumo, porém para ter certeza era necessária uma análise mais criteriosa (laboratório). Orientou-os a falarem para os pais usar o cloro, filtrar ou ferver e assim ficaria própria para o consumo. (a última parte da aula aconteceu na sombra do pé de quixabeira).

Ao retornar à sala, os pequeninos foram orientados a desenharem tudo o que viram. Os alunos do primeiro e segundo ano deveriam desenhar e escrever palavras relacionadas aos desenhos. O terceiro e quarto ano, deveriam desenhar, construir frases, textos, músicas, poemas relacionados ao que viram e ouviram durante a visita. As produções não foram finalizadas, o tempo da aula terminou, ficando para a aula seguinte. Todas as produções foram apresentadas em plenária.

Outra aula de campo interessante foi sobre a transformação dos alimentos. Partiu-se da experiência anterior o estudo dos alimentos. Questionou se os alunos sabiam como alguns alimentos se transformavam para serem consumidos. Visitou uma “Casa de Farinha”, a primeira construída na região para conhecer o processo que a mandioca passa até se transformar em farinha. Como também, conhecer a história daquela casa de farinha. Interessados e curiosos, um dos alunos disse: “Ah! Professora eu já conheço lá perto de casa tem uma e é elétrica”. A professora respondeu: “Eu sei, só que a que vamos visitar é diferente daquela perto da sua casa”. “Outro dia vamos naquela lá perto da sua casa também”. A casa de farinha fica afastada da escola, na propriedade de um morador antigo da localidade. Ao chegar ao local, a professora explicou o motivo da visita: observar o local junto com os alunos como fonte de pesquisa. Os alunos se aproximaram e deram benção ao ancião. Ele carinhosamente abençoou a todos. O mesmo abriu as portas do estabelecimento acompanhado de uma filha, disposto a dar todas as informações solicitadas.

Começaram a exploração do ambiente, iniciou-se a sessão de perguntas, e, cada um aguardava a sua vez de falar, perguntando sobre a função de cada aviamento ou aparelhamento daquela rudimentar fábrica de fazer farinha. Ele explicava a função de cada aparelho. Utilizando uma raiz de mandioca em cada aparelhamento (roda de ralar a mandioca, prensa, coxo de onde a massa fica depois de ralada e de peneirar a massa, forno de mexer a farinha) explicou como o processo acontecia até se transformar em farinha. O ancião contou a história daquela casa de farinha, como, quando, por quem

foi construída e quanto tempo ficou funcionando. Ele falou: “Hoje com a construção das casas de farinhas elétricas, essa é só para ficar na lembrança e servir para o povo de hoje conhecer como era as coisas de antigamente”. “É por isso que nunca desmanchei”. Diz ele. “É uma herança da família, foi o meu avô quem construiu” O ano de fundação ele não soube dizer exatamente, se baseou pela idade de uma senhora com 95 anos que brincou quando criança nessa casa de farinha. Acredita que foi construída entre os anos de 1910 a 1920 aproximadamente. “Sei que tem mais ou menos de 80 a 90 anos de construída, eu já disse aos meus filhos que quando eu morrer não é pra derrubar não, é pra ficar ai de recordação”. A professora e as crianças agradeceram ao senhor e retornaram a escola.

De volta à sala de aula, a professora intermediou a ação solicitando aos pequeninos de creche que desenhassem o que viram. Os alunos de alfabetização, primeiro e segundo ano que desenhassem nomeando-os. Terceiro ano que desenhasse e escrevesse frases. E o quarto ano além de desenhar, escrevessem textos ou histórias. Para finalizar, os alunos socializaram as produções. Para a aula da semana seguinte a orientou-se que trouxessem um alimento matéria-prima (ouricuri, mandioca, leite, couro, milho, algodão e outros). No dia seguinte realizou-se a atividade “lista de palavras” (anteriormente já descrita).

Na aula de ciências da semana seguinte retomou-se a discussão sobre “transformação dos alimentos”. Os alunos expuseram os alimentos solicitados e recortaram figuras de alimentos que deles se derivam. O aluno que havia se referido à casa de farinha elétrica perguntou: “Pró e a senhora não vai à casa de farinha perto lá de casa não?”. A professora combinou que depois fariam a visita à casa de farinha elétrica para que fizessem as comparações e observassem as diferenças entre ambas.

Foi uma tarde bem construtiva, eu diria: “Um encontro de gerações”. Onde o conhecimento, o saber construído circulou livremente, de modo tranquilo. É interessante a escola abrir espaço para esse diálogo (escola-comunidade), é uma forma de avivar a memória e a identidade cultural das pessoas. “A comunidade tem caráter cultural/histórico. É cultural por seus valores, usos e costumes, normas e crenças comuns; é histórica pelas transformações e provações sofridas ao longo do tempo”. Morin (2007, p.67). Ao passo que, num encontro desses muitas aprendizagens são construídas: o tratamento adequado com as pessoas, aguardar o momento de falar, o respeito e valorização aos idosos, o respeito à propriedade alheia e à fala dou outro, a importância em conhecer a história dos antepassados, perceber a evolução das coisas no decorrer do tempo. Aprendizagens aconteceram de forma contextualizada e significativa.

4.1.3 Observação do ambiente interno (reunião de pais)

No transcorrer desse trabalho tivemos a oportunidade de participar de uma reunião de pais e mestres. Esse ato se configura para a escola como algo que faz parte de sua rotina. Para a escola pesquisada, porém, se constitui em um grandioso evento, grandioso pela importância que as famílias demonstram dar ao chamado da escola.

A reunião estava marcada para as 14h30min, do dia 11/07/2014. A professora iniciou a reunião saudando a todos e fez uma dinâmica: a dança das cadeiras. Uma aluna leu uma mensagem. Logo depois cinco alunos fizeram a apresentação de uma música e leram um poema. Pôde-se perceber nos olhos das mães uma grande satisfação. Somente duas mães faltaram, mas avisaram com antecedência à professora da ausência, e que depois passariam na escola para ficarem cientes dos acontecimentos.

Após esse primeiro momento a professora deixou a palavra com os pais (mães) para que falassem como eles perceberam o trabalho dela nessa primeira unidade e se perceberam mudanças, evolução na aprendizagem das crianças naqueles três meses de trabalho: pontos positivos e negativos. A reunião transcorreu normalmente, cada pessoa presente falou o que lhe agradou ou desagradou. Alguns apontaram solução para algumas situações que surgiram. A professora também interferiu nas falas algumas vezes explicando determinadas situações, outras vezes discordando e concordando com os pais. Logo depois os pais tiveram acesso à evolução dos alunos (notas) e assinaram os boletins.

Ao final da reunião a professora leu outra mensagem, agradeceu a presença de todos e foi servido um lanche.

4.1.4 Observação do processo de construção do conhecimento (ambiente interno-externo).

Essa observação relata um Projeto que lacia os envolvidos no processo de construção do conhecimento (alunos, professora, pais e pessoas da comunidade).

A professora deu início ao Projeto Cultura na **segunda-feira**, proposto pela Secretaria Municipal de Educação, mas adaptado ao contexto; sensibilizou a turma, aguçando a curiosidade e participação. Orientou os grupos como deveriam pesquisar junto aos seus pais e pessoas da comunidade o nome das principais plantas nativas da região. Cada grupo deveria fazer anotações e trazê-los no dia seguinte. Apesar de morar no campo tem crianças que não conhecem o nome de muitas plantas que fazem parte da mata nativa.

Na **terça-feira**, cada grupo apresentou sua lista que foi exposta no quadro, para que todos tivessem acesso. Posteriormente, foram a campo para identificação das plantas pesquisadas, ressaltando a importância e serventia de cada uma. Ressaltou-se também a importância da preservação

da mata nativa, pois, algumas plantas estão ameaçadas de extinção, o sisal, por exemplo, que havia em abundância, uma importante atividade econômica para as famílias do lugar. Porém, o extrativismo desordenado, sem o replantio provocou a extinção a nível comercial. Hoje, há pouquíssimas plantas nos arredores.

A maioria dos alunos visualizava as plantas, mas desconhecia sua utilidade e valor econômico. Houve questionamentos importantes e a professora sugeriu aprofundar a investigação. Outra planta bastante questionada, até pela quantidade ainda existente, foi o ouricurizeiro; o seu fruto, já representou grande riqueza econômica regional, porém o desmatamento desordenado quase o extinguiu. Atualmente suas folhas são bastante utilizadas para produção de artesanato - objetos de decoração, e comercialização. O fruto é utilizado em diversos pratos típicos da região, então, os alunos já conhecem devido à labuta do dia-a-dia.



Figura: 08 Projeto Cultura: Ouricurizeiro1
Fotografia: Arquivo da autora



Figura: 09 Projeto Cultura: Plantas Nativas 2
Fotografia: Arquivo da autora

Outra planta que provocou discussões foi a barriguda, devido sua aparência. Perguntaram por que ela era assim? Eles acharam graça e chegaram até a perguntar se dentro dela tinha outra planta (um filho). A professora partilhou com eles seus conhecimentos sobre essa planta e a sua importância para a caatinga. Questionaram também sobre o gravatá, o porquê de estar sempre verde mesmo no tempo de seca. O umbuzeiro, outra planta conhecida dos sertanejos, pelos frutos deliciosos que produz, teve sua importância ressaltada para a composição da mata nativa. O Juazeiro, outra árvore do sertão, configura fonte de alimento, abrigo e sombra para os animais. O paud'arco destaca-se pelo seu valor comercial. A umburana de cheiro, importante para esse bioma pelos frutos utilizados como remédio pela medicina popular. A quixabeira, planta que deu origem ao nome do município. E assim aconteceu com muitas outras plantas.

Durante a aula de campo a professora chamou a atenção dos alunos questionando-os: “O que precisa ser feito para preservar a caatinga?” Em seguida, sugeriu que cada um escolhesse a(s) planta(s) que mais tinha lhe chamado atenção e retirasse alguns galhos, frutos para levar à sala de aula. Na **quarta-feira**, a professora sugeriu aos grupos a construção de um painel com amostra das folhas das árvores recolhidas, concomitantemente escreveram os nomes de cada planta ao lado das folhas. **Quinta-feira**, os grupos mais adiantados na leitura fizeram uma lista de palavras com as plantas recolhidas em ordem alfabética, frases e textos. Os que já estão em processo de alfabetização desenharam as plantas e escreveram seus nomes. Alguns alunos da educação infantil desenharam; outros pegaram as folhas e colocaram como molde para contornar e pintar. A produção desse material foi resultado de uma semana inteira de trabalho. Na **sexta-feira** houve a socialização dos trabalhos em plenária. A culminância do Projeto Cultura aconteceu com a Feira do Conhecimento na sede do município, juntamente com todas as escolas.



Figura: 10 Feira da Aprendizagem
Fotografia: Arquivo da autora



Figura: 11 Visita à Casa de Farinha
Fotografia: Arquivo da autora



Figura: 12 Culminância do Projeto Cultura 1
Fotografia: Arquivo da autora



Figura: 13 Culminância do Projeto Cultura 2
Fotografia: Arquivo da autora

Observa-se que houve preocupação por parte da escola em construir um olhar mais crítico em relação ao meio ambiente, não só identificar muitas plantas, árvores que compõem a mata nativa, como também preservar, zelar para que a vida no campo tenha o seu curso normal. A prática pedagógica adotada transcende os muros escolares, indo a campo investigar, conhecer, dialogar sobre os problemas locais, pois é importante despertar no aluno o sentimento de pertencimento ao seu mundo, e como parte dele assumir o compromisso de cuidar. Aprender a conviver com o semiárido, com a seca é algo relevante para a população campesina.

4.2 Síntese de observação participante

A observação participante permite inferir que a prática pedagógica pesquisada se aproxima significativamente das concepções defendidas por muitos estudiosos da Educação do Campo.

Na escola existe uma dinâmica que foge aos padrões estabelecidos e as práticas cristalizadas ao longo do tempo. Sobressaindo-se a relação escola-família-comunidade, tripé que influencia no processo de construção do conhecimento. Não há uma muralha **entre** escola e comunidade: a experiência e o conhecimento são partilhados entre gerações, complementando a ação e a reflexão.

Existe a valorização do conhecimento prévio do aluno: os conteúdos, os temas em discussão partem do contexto vivido, da realidade local para o global. Existe também a preocupação da escola em envolver os educandos com os problemas do lugar, discutir, refletir, dialogar; sempre instigando o aluno, a se perceber como membro ativo e participativo da vida sociopolítica da comunidade. Dentre os problemas, estão as questões ambientais e ecológicas.

Neste contexto, a escola preocupa-se em aproximar as gerações como forma de preservar, valorizar, manter viva a cultura, os costumes, os saberes, as tradições. A escola não se distancia da vida da comunidade, ao contrário, a comunidade é a própria vida onde os fatos acontecem.

Presenciou-se situações de aprendizagem nas ações de pesquisas, aula de campo, onde o conhecimento a ser construído envolvia as famílias, pessoas da comunidade, colaborando com os alunos.

Há incomensurável satisfação com a escola, por parte dos alunos, das famílias e da própria comunidade.

4.3 Análise de dados das entrevistas

Para fins de citação e preservação da identidade dos sujeitos pesquisados, identificou-se, cada ator com as letras iniciais de seu grupo seguindo-se aleatoriamente a numeração serial. Exemplificando as professoras receberam os nomes de Pró 1 e Pró 2; Os pais e mães foram

nominados: PA1, PA2, MA1, MA2 e seguintes; Os alunos recebem a identificação de AL1, AL2 AL3 e seguintes; Os moradores de MO1, MO2 e seguintes; Ex-alunos de ExAL1, ExAL2 e seguintes.

4.3.1 Análise de conteúdo do discurso da antiga professora da escola

O discurso da professora mais antiga da escola Justino Amâncio da Silva mostra, por ensaio e erro, a busca de estratégias para o trabalho docente diante do desafio de ensinar em uma escola multisseriada, em zona rural. A professora entrevistada tem 67 anos de idade e começou a lecionar aos dezoito anos, dedicando 36 anos de sua vida ao magistério. Destes, 22 anos foram exercidos no povoado de Riacho da Fome.

Em sua fala afloram categorias definidoras: a razão da escolha profissional, estratégias de ensino, confronto individual/coletivo e classe multisseriada e seriação, categoria saberes, punição, tradicionalismo e insatisfação profissional, explicitados a seguir:

4.3.2 O processo de engajamento profissional

Questionada quanto à motivação da escolha da profissão de professora, a Pró 1 respondeu que desde criança se voltava ao ensino enquanto desejo e brincadeira, e que isto se confirmou a partir da necessidade local, pois ali não havia escola:

“O Dom [...] parece que era Dom porque desde eu criança que as minhas brincadeiras todas era assim de ser professora. Ai agora quando eu cresci, O pessoal me chamou para eu trabalhar na casa deles - ensinar os filhos, e eu fui, continuei.. Quando eu vim para aqui, cheguei aqui, o pessoal falou a mesma coisa, que não tinha escola aqui nessa região, só tinha na Pedra Grande e no Remanso; era muito distante pra o pessoal daqui ir, ai agora eles falaram que era para eu ficar ensinando e ai eu fiquei aqui ensinando na minha casa”.(Pró 1).

Externa também que ao longo dos anos se tornou cansativo pelas próprias condições de trabalho, e fala com certo alívio e regozijo da compensação recebida após tantos anos de dedicação.

“Gostava, eu gostava, não sei é... Como eu já lhe falei é o Dom, era o Dom, como eu já lhe falei, eu tinha amor mesmo a esse trabalho, desde criança como eu já falei é que eu já tinha essa vocação e ai continuei sempre até o fim, depois que já estava mais velha enjoei um pouco, mas... Risos..., mas tinha que vencer meu tempo para conseguir minha aposentadoria e ai agora terminei, consegui a aposentadoria e graças a Deus que agora me afastei”. (Pró 1).

A professora deixa transparecer a sensação de quem cumpriu a sua tarefa, o seu sonho, restando-lhe agora o júbilo, a satisfação de ter realizado o que considera sublime missão.

4.3.3 As estratégias de ensino

Acerca de como a professora ministrava suas aulas, revela a importância do livro didático como suporte. Confessa suas limitações e mostra como aos poucos, foi passando de uma estratégia apenas individual para um procedimento didático mais coletivo:

“A gente estudava o livro em casa, o livro do professor chegava em casa, e na sala eu passava para os alunos as explicações, explicava pra eles, passava no quadro”. (Pró 1).

É evidente o apoio que ela buscava no livro didático, este elemento é o que dá sustentação principal ao seu trabalho pedagógico.

“As aulas só eram preparadas assim, era no livro mesmo, a gente estudava o livro e marcava quais páginas que a gente ia chegar lá e explicar para eles, se fosse história ou matemática, era assim, não tinha planejamento nessa época, mas depois com o passar do tempo com eu já lhe falei, de dez anos em diante já começou ter o planejamento para levar pra sala, a gente ia fazer planejamento e levava para a sala”. (Pró 1).

A professora dispunha de limitado material didático para trabalhar, quando desejava fazer uma aula diferente:

“Livros, giz, quadro, lápis de cor, cadernos de desenho, cartolina, às vezes a gente fazia algum cartaz, fazia trabalho; algum trabalho - trabalhava com cartaz, cartolina. Eles só usavam o livro e a tabuada, naquele tempo existia tabuada né pra ler a tabuada, e o caderno lápis, a caneta, esses - os materiais só era esses”. (Pró 1).

Percebe-se que havia na primeira professora a tentativa de um ensino interativo, colaborativo, mas nem sempre animador, devido ao pouco preparo tanto dela mesma quanto dos alunos que eram mais avançados. Ela tinha consciência disto e buscava avançar em suas estratégias:

“Era angustiante porque a gente lutava e não conseguia por causa que era difícil, porque os alunos não entendiam bem, por causa daquela misturada de multisseriada, e aí foi assim mas a gente ia levando, sempre algum dia a gente ia fazendo mais alguma coisa diferente que eu acho que reanimava mais os alunos, fazendo assim alguma brincadeira alguma coisa e aí ia levando”. (Pró 1).

Questionada em relação à organização da sala de aula na época, ela responde dando configuração àquela realidade vivida. Quanto ao número de alunos matriculados na época, ela com um ar de quem estava se lembrando de um fardo pesado, dá um suspiro profundo e responde:

“Nessa época era uns 40 (quarenta) mais ou menos, de 35 (trinta e cinco) a mais na região não tinha escola né, era total”.

Buscou-se uma compreensão maior em relação à metodologia adotada pela professora, como fazia para atender aquele universo tão complexo e ao mesmo tempo tão singular. Anteriormente a professora menciona desejar trabalhar em grupo, porém percebeu-se que não dispunha de habilidade para conduzir o trabalho, mas mesmo assim dividia os grupos. Questionada sobre como realizava seu trabalho, responde:

“Fazia um grupinho como já falei, tinha de fazer grupos e aí ia passando de carteira em carteira atendendo cada aluno, aqueles que menos sabiam eu fazia um devezinho no quadro, dividia o quadro passava um dever para aqueles que menos sabiam, aqueles outros que sabia mais eu passava na outra parte do quadro”. (Pró 1).

Percebe-se que mesmo sem a devida habilidade para trabalhar em grupo a professora tem preocupação ética com o direito do aluno, tentando na medida do possível, manter o aproveitamento do tempo e do espaço.

Mesmo sem orientação sobre planejamento, assumindo uma postura tradicional, a professora demonstra preocupação com a preparação das aulas; reconhece a limitação do material didático disponível aos alunos para desenvolver atividades:

Mesmo na solidão do trabalho pedagógico, a professora se esforçava para oferecer o melhor aos seus alunos.

4.3.4 Confronto individual/coletivo e classe multisseriada e seriação

Diante da realidade exposta pela professora, observa-se que há certa angústia em relação ao trabalho realizado no processo de aprendizagem naquele contexto de classe multisseriada. Solicitada que relate as vantagens e desvantagens que percebia ao trabalhar dessa forma, declara:

“Não acho que não desenvolve bem não, era porque não tinha outro jeito né, mas que desenvolve não dá pra desenvolver bem. As vantagens eu acho **que não tinha nenhuma**, só tinha por esse motivo como eu estou dizendo porque não tinha outra, mas os motivos as vantagens, é aí são as desvantagens é que não tinha jeito, porque não tinha outra escola tinha que ser assim mesmo, e as vantagens é porque **o aluno com a classe dividida o aluno aprende mais**, tem mais tempo de explicar, o barulho também é menos para eles entenderem que eles fazem um barulhinho mesmo na sala e aí tudo isso facilitou mais”. (Pró 1)

Entende-se que a professora não acreditava na classe multisseriada e defendia a seriação, segundo a mesma, nessa organização os alunos aprendiam mais.

Percebe-se que a Pró 1 encontrava dificuldades em lidar com a realidade multisseriada, ao expor suas angústias e ponto de vista, quando questionada “Em que aspectos a classe multisseriada facilitava e ajudava no ensino, mais do que na classe regular?” É categórica quando declara:

“Eu acho que, não, **não ajudava em nada**, só que antigamente eu achava assim, que os alunos tinham uma coisa melhor, era a parte da conta da matemática, que eles aprendiam mais a contar e hoje tem alunos aí que já se formaram e não sabem fazer conta de jeito nenhum. É porque era assim como estou dizendo, eles aqueles que sabiam menos, não ia entender aquele assunto que era pra o que sabia mais, não é? Aí, a gente tinha que dar um assunto, para uns e para os de menos, da classe mais baixa, outro assunto”.

Externa dificuldade diante do confronto individual/coletivo e, da realidade multisseriada/seriação, pois, trabalhar cada aluno separadamente, e/ou, de forma grupal, nesse contexto da multisseriação é complexo, e tenta superar a diversidade fazendo um trabalho colaborativo na classe, sem alcançar muito sucesso, conforme relata:

“Muita dificuldade, porque uns sabiam alguma coisa e outros não sabiam de nada, aí ficou difícil, aí a gente dividia a turminha que sabia mais um pouco e os outros a gente ia levando para uns e outro, aqueles alunos que já sabiam alguma coisa me ajudava, [...] Como eu falei, dividia a turminha em grupo, para ver se ficava melhor para eles entenderem mais”.

Diante dessa aflição a professora externa seu desencanto pela sala multisseriada:

“Porque isso como eu já falei, não tem como o aluno acompanhar direitinho, não tem como a gente ter tempo de explicar bem explicadinho pra eles, né? Porque são tantos, que a gente tem as séries tudo multisseriadas não tinha como a gente explicar tudo direitinho para eles”.

Quando questionada sobre sua preferência em relação à organização de ensino, a Pró 1 defende a classe regular:

“Regular, porque é se torna mais fácil e a gente ver a aprendizagem do aluno né. Cada um, em sua classe, aprende melhor”.

No entendimento da Pró 1, os alunos divididos por série teriam mais facilidade para aprender. E nessa dinâmica de ensaio e erro, buscava a melhor forma para atender aos alunos, reservando para cada grupo um tempo específico, conforme detalha:

“Umás duas horas, mais ou menos. Era a gente ter muito cuidado com eles né, pra explicar bem explicadinho a eles pra que eles entendessem e aprendesse alguma coisa”.

Percebe-se que mesmo nesse contexto de embaraço, existe relevante preocupação da professora para que seus alunos aprendam.

4.3.5 Saberes, punição, tradicionalismo.

Num contexto, onde a professora tinha uma postura tradicional e os alunos passivos e receptores, a professora revela que os alunos se queixavam, reclamavam do barulho e principalmente dos castigos aplicados. Assim ela confirma:

“**Palmatória, régua**, tudo isso eles reclamavam, e, e da mistura também eles reclamavam, diziam que era uma salada de fruta, professora, aqui é uma salada de fruta, não tinha jeito”.

A professora justifica os castigos aplicados, explicando a utilização dos instrumentos de coerção: régua e palmatória:

“A **régua** sempre quando eles desobedeciam à gente dava umas reguadinhas nas pernas e à **palmatória** só era usada para **argumento** hoje não existe mais isso, não sei nem se você sabe”.

E ainda justificando os castigos, a Pró 1 explica o argumento:

“É assim ela faz por exemplo: A tabuada ela faz uma pergunta, você me faz uma pergunta se eu não souber responder, você procura a outra pessoa, se a outra responder certo, a outra me dar dois ou três bolos, o argumento era isso”.

Acredita-se que frente a essa realidade de intimidação, os alunos que não possuíam facilidade de memorização fracassavam, pois, encontravam dificuldade de êxito nesse modo de avaliar.

Diante desse quadro, a professora esclarece como acontecia a participação dos alunos:

“Participavam, uns participavam bem, outros, não participava direito não, que diziam: Que era tava zoando demais professora, está muito barulho, não estou entendendo e era assim”.

A satisfação dos alunos era variável:

“Uns tinham e outros não, porque nem todos tem né, que a gente sabe que nem todos tem, mas tem muitos que tinham, até hoje tem deles ai que já se formaram na faculdade mas quando me vê, Ave Maria!!!”

Nessa declaração, percebe-se um sentimento saudoso e compensador pelo trabalho realizado.

4.3.6 Insatisfação profissional

No decorrer da conversa, percebeu-se que mesmo a Pró 1 afirmando gostar de exercer a profissão, deixava transparecer angústia, insatisfação; não se identificava com o trabalho em sala multisseriada, conforme declara sinceramente:

“Não, não gostava, não, só trabalhava porque não tinha como, não podia dizer que não, tinha que trabalhar”.

A Pró 1 afirma ter feito constantes queixas às pessoas competentes por trabalhar em sala multisseriada, porém, não era atendida:

“Queixava sim, não tinha como não se queixar né, mas quando se queixava diziam, não tem jeito, porque se lá não tem mais professor como é que não vai ser assim? Ai como já falei, depois... Que foi aparecendo os professor, foi chegando mais professor, ai agora foi dividindo [...]? [...]Que Deus ajudou que chegou o tempo que foi ficando a classe dividida, não ficou multisseriada foi chegando mais professor e ai foi dividindo cada qual a sua série.

Ingenuamente, sem compreender talvez, a complexidade do sistema, a Pró1 atribui em parte a Deus, a solução do problema da sala multisseriada. Segundo a mesma, com a seriação o trabalho desenvolve melhor. Na sua concepção a multisseriação é um erro.

4.4. Síntese da análise do conteúdo do discurso da primeira professora

A professora mais antiga da localidade de Riacho da Fome, *locus* da pesquisa, tem 67 anos de idade. Dedicou 36 anos de sua vida à educação, sendo 22 dedicados à realidade estudada. Sempre sonhou ser professora e percebe a profissão um dom.

A mesma percebia a aprendizagem de modo linear. Adotava metodologia tradicional. Os alunos reproduziam os conhecimentos. O livro era seu maior aliado, reproduzindo-o com fidelidade. Desenvolvia uma prática sem muitas novidades, conforme revela, “eu estudava o assunto no livro e repassava aos alunos”. Estimulava a memorização e repetição, a reprodução.

Na problemática da multisseriação, a referida professora não percebia o plural como fator positivo no processo de aprendizagem, entendia a sala multisseriada como um empecilho para os alunos aprenderem: “eu não acho que ajuda em nada, trabalhava porque não tinha outro jeito”. Acreditava que nas séries regulares as crianças avançavam e aprendiam mais. Às vezes tentava agrupar os alunos por séries e saberes, mas não obtinha sucesso por falta de habilidade. Pois, nos agrupamentos não prevalecia a interação; as relações eram hierarquizadas: quem sabe mais exige de quem sabe menos - relação vertical.

Diante das dificuldades vividas, a professora afirmou não perceber progresso em trabalhar com sala multisseriada, se queixava constantemente às pessoas competentes na época, trabalhava porque era a única opção oferecida naquele tempo.

Relata que era aplicado castigo (reguadas) aos alunos que desobedeciam às regras estabelecidas e também, para quem não conseguia bom desempenho, principalmente em matemática, usava-se a palmatória no “argumento” (questões da tabuada).

Ela acredita que tinha dom para ser professora, pois exerceu o magistério com satisfação, porém ficou nítida a insatisfação em trabalhar em sala multisseriada.

4.5 Análise de conteúdo do discurso da professora atual da escola

A atual professora (Pró 2) tem 25 anos no exercício do magistério. Dezesete anos dedicados à Escola Justino Amâncio, Riacho da Fome. Entusiasma-se ao falar da profissão, demonstra profundo vínculo com a localidade onde trabalha e se identifica com a modalidade de ensino oferecida – classe multisseriada.

O discurso da professora atual da Escola Justino Amâncio da Silva, se caracteriza por buscar desenvolver, diante das dificuldades e desafios de uma sala multisseriada, uma prática que proporcione aos alunos uma aprendizagem significativa e de qualidade. Estão presentes em seu discurso: valorização do trabalho em grupo, construção coletiva/socialização do conhecimento, valorização da diversidade/heterogeneidade, identificação com a sala multisseriada/satisfação profissional, intercâmbio família/escola, descritos a seguir.

4.5.1 Valorização do trabalho de grupo

A professora em exercício é de origem rural, tem a vida pessoal e acadêmica pautada nas experiências do campo. Relata que no início da trajetória profissional fracassou, enfrentou dificuldades em trabalhar em sala multisseriada e detalha como construiu seu modo peculiar e diferenciado modo de trabalhar. Primeiro ela fala dos momentos de angústia:

A dificuldade foi trabalhar que no caso eu trabalhava como eu aprendi, no tradicional, eu **não dava oportunidade ao aluno** pra ele ir à frente se expressar, apresentar o trabalho dele, trabalharem em grupos, eu queria que eles aprendessem como eu, não dava oportunidade nenhuma a meus alunos, aí junto a passar do tempo eu comecei, eu passava o conteúdo eles não conseguiam, passava o ano todo e eles não aprendiam nem ler, nem escrever, eu queria que eles aprendessem do mesmo jeito, como quem na minha vida eu lembro quando eu criança que eu estudava aqui foi difícil. Grifo meu (informação verbal).

Porém essas dificuldades e angústias a fizeram avançar, despertar e procurar desenvolver uma prática que facilitasse a aprendizagem dos alunos. Com o passar do tempo começou a desenvolver

o trabalho em grupo como facilitador da aprendizagem. Quando questionada, relata o início da experiência docente com angústia:

“A dificuldade maior é porque eu não sabia trabalhar ainda com a turma, dividir em grupo, sempre eram **aqueles trabalhos individuais**, mas, a passar do tempo, fui fazendo criando experiência e **fui formando em grupo** e sempre o trabalho está dando certo”.

“As mais angustiantes eram quando não sabia trabalhar, dividir a sala em grupos que eles ficavam muito bagunçando na sala, mas a passar do tempo eu comecei trabalhar em grupo os alunos **sempre ajudando um ao outro** e hoje o trabalho tá ótimo”. (Pró 2)

Neste depoimento, elementos significativos despertaram a atenção: A superação da postura individual para uma postura coletiva e a ideia de colaboração/partilha.

Diante dessa realidade, questionada sobre “a dinâmica de como trabalhar em grupos com uma realidade tão complexa como a sala multisseriada”, a Pró 2 explica como forma os grupos:

“Divido a sala em grupo, dou o conteúdo e o objetivo que tem que dá e oriento a atividade de acordo com cada nível de cada aluno, das séries iniciais até o 4º (quarto) ano”.

“Creche e pré trabalham juntos, formam um grupo, primeiro e segundo ano forma outro, e terceiro e quarto ano forma outro. Ai eles sempre vão trabalhando com aquele objetivo, e o conteúdo que eu dou, no caso serve pra creche e pré, serve pra primeiro e segundo e terceiro e quarto, sempre é um voltado assim, todos assim ligado um com o outro. No caso o segundo ano às vezes ajuda o terceiro ano, o terceiro ano, porque tem alunos de terceiro ano que sabe mais do que o quarto ano, e sempre eles desenvolvem juntos, e um sempre ajuda o outro, tem alunos do terceiro ano no caso, que ele desenvolve umas atividades no caso mais rápido de que do quarto ano, e no caso ajuda aquele”.

Nota-se entusiasmo no despertar para desenvolver o trabalho em grupos, conforme assinalamos.

Nesse trajeto em que se deparou com dificuldades, relata as mudanças ocorridas ao do longo percurso:

“Muita coisa, porque hoje eles trabalham em grupos, eles tem mais união, eles tem afeto um com o outro, sempre eles estão ajudando um ao outro, eles ajudam no caso, nas atividades em tudo, na escola sempre eles está voltado ajudar um ao outro, um sabe mais, o que mais ajuda o que sabe menos, toma lição um do outro, às vezes um ler historinha para aquele que não sabe”.

A professora reconhece que a partir do trabalho em grupo, os alunos construíram fortes vínculos de afeto e colaboração, autonomia, consolidando o sentimento de pertencimento a um grupo onde uns precisam dos outros para desenvolver-se, aprender, crescer intelectualmente. Emparreiando assim o sentimento nocivo do individualismo, competição, monopolização do saber.

Na fala abaixo, a Pró 2 esclarece como faz para atender aos grupos e suprir necessidades específicas:

Às vezes eu destino meia hora, 40 minutos vai de acordo com a faixa etária de idade deles, tem uns que é mais velho tem outros que é mais novo e ai a faixa etária de idade sempre determina assim pela idade deles, e pelo nível de aprendizagem. [...] Que no caso o conhecimento não é o mesmo, é diferente porque tem pessoas que desenvolve mais rápido, têm outros que já desenvolve mais lento e daí por diante.

Diante da realidade exposta, despertou-se a curiosidade em saber: “Como surgiu essa proposta de trabalho? A partir de quê? Como a professora atentou para esse detalhe frente a um mundo tão diverso e complexo como a sala multisseriada?” A mesma explica detalhes de como surgiu:

A partir de mim mesma, eu a passar do tempo, eu não conseguia ver o aluno aprender, desenvolver nada, as pesquisas, seus trabalhos não fazia, não dominava o seu trabalho [...] Eu passava um trabalho eles demoravam demais, eles não conseguiam fazer um trabalho [...] E aí eu comecei trabalhar em grupo, e sempre tá dando certo.

É minuciosa para explicar como começou a desenvolver essa prática:

Eu comecei assim a pensar, eu deitava à noite e não conseguia dormir, e pensava assim, me angustiava ver os meus alunos sem aprender ler, sem aprender escrever, e aí sempre me dava aquela angustia. E eu não conseguia, passava o ano e eles não conseguiram aquele objetivo que eu queria, e aí eu comecei a trabalhar em grupo, depois que eu comecei a trabalhar em grupo tá dando tudo certo, sempre um tá ajudando o outro, e nas horas mais assim, que tem sempre tem um que sabe mais de que outro, e já pede ajuda e o outro já tá ajudando ali.

Percebe-se que, o atentar para a educação coletiva, para a ideia de partilha superando o individualismo e os limites do serial, surge da angústia, da sensação de fracasso, de incapacidade vivida pela professora, que descreve como despertou esse pensar:

“[...] foi quando eu comecei trabalhar com eles em grupo, porque uma pessoa sozinha é mais difícil de fazer um trabalho, demora mais tempo, e daí por diante, aí, um ajudando o outro sempre o trabalho é mais rápido, foi aí que eu comecei a trabalhar em grupo”.

O despertar para o trabalho em grupo nasceu das experiências do cotidiano, da leitura que ela faz da vida e para a vida; do mundo a sua volta.

4.5.2 Construção coletiva e socialização do conhecimento

A prática pedagógica desenvolvida no espaço educativo estudado, procura fortalecer o trabalho colaborativo, agregador. Os alunos são orientados a formarem corporações positivas, no sentido de perceberem que todos são importantes e que diante de seus avanços e limitações podem juntos, construir o conhecimento. É importante a declaração a esse respeito:

“[...] eles interagem bastante, quando eles estão trabalhando em grupo eles ficam assim mais extrovertido na sala, eles ficam mais felizes, às vezes tem um que muita das vezes eles dizem assim vamos ver quem termina primeiro? Ai! Não, vamos esperar o outro, pra nós terminarmos juntos, e é sempre assim”. (Pró 2)

Isso denota que nesse espaço não é cultivado o sentimento de superioridade e individualismo, o importante é que todos cresçam juntos e para isso a colaboração de cada um é fundamental.

A professora destaca como os alunos socializam os trabalhos que conseguem produzir:

“Sim os trabalhos que eles fazem eu peço a eles pra eles irem à frente e apresentar para os colegas”.

Assim são destacados pontos importantes da construção coletiva e socialização do conhecimento:

“No caso, uma aula de campo, como nós trabalhamos o projeto da água, eu saí com eles nas aguadas, chegou lá eu mostrei os tipos de água, água limpa, água contaminada, e daí por diante nós fez aquele processo todo nas aguadas, passou em todas as aguadas, quando chegou na sala, começou assim dividir os grupos, creche mais pré escola, primeiro e segundo ano, terceiro e quarto ano. Ai no caso creche eu pedi pra desenhar o que eles viram lá nas aguadas, os outros de primeiro e segundo ano eu também pedi pra eles desenhar os desenhos de aguadas, da água suja, da água poluída, da água limpa, e daí por diante, depois para formarem frases escrever os nomes, depois eles pegarem e formarem as frases. E terceiro e quarto ano eu pedi pra eles recortarem fazerem colagem, recortar figuras de aguadas e fazer uma colagem, daquelas figuras daqueles desenhos ali que eles escolheram, eles formarem o seu próprio texto. E depois eles pegam aquele trabalho cada um, o de creche fazer do jeito que eles, deles e vir a frente e apresentar para os outros colegas, o de primeiro e segundo ano pegar o seu trabalho e também apresentar para os colegas, e o terceiro e quarto ano também fazer a apresentações para os seus colegas, e **todos vem a frente faz as suas apresentações**”.

É perceptível nessa postura pedagógica que a construção do conhecimento acontece além dos muros da escola, ou seja, na realidade, nos alcances geopolíticos do território onde habitam. Dessa forma, conteúdo e prática estão interligados, possibilitando construir uma postura de vida dialogal, coletiva. Percebe-se nessa escola, o esforço para romper a estrutura fabril na organização do tempo e do espaço. Nessa perspectiva, a escola muda à vida, amplia os olhares.

4.5.3 Valorização da diversidade/heterogeneidade

O ambiente da sala multisseriada por si só é diverso. E essa diversidade precisa ser valorizada, tomada como um elemento que favoreça, facilite a aprendizagem. Nesse sentido, a prática pedagógica desenvolvida na escola Justino Amâncio, busca atender essa expectativa, conforme diz a professora:

É eu levo o trabalho, o conteúdo, aquele conteúdo ou tema, eu trabalho com todos os níveis que tem ali, do pré, de creche todos ali com aquele mesmo conteúdo os conteúdos, mas as atividades tudo ligada uma a outra que é o mesmo assunto.

Segundo a Pró 2, o fato de existir séries diferentes e idades diferentes não atrapalha o andamento do trabalho. Prossegue explicando como faz para atender às expectativas existentes na classe:

“Faço, às vezes peço para pesquisar em casa com os pais, às vezes trago alguma atividade que já trago pronta, que preparo e eles fazem individual, tem o trabalho em grupo, mas tem também o trabalho individual [...]”

“[...] eu trabalho em grupo, no caso, cada grupo eu preparo uma atividade que corresponde aquele conteúdo, para cada faixa etária de cada aluno, mas, sendo que o conteúdo é o mesmo. Antes, antes eu preparo porque só em sala de aula não dá tempo preparar, ai eu preparo in antes e levo pra cada grupo pra cada turma, grupo ali eu levo sua atividade de acordo a necessidade de cada um”.

No trabalho pedagógico desenvolvido, é oferecida diversas atividades, buscando atender às diferentes séries, níveis, idades, sexo e interesses de aprendizagens existentes na sala, ou seja, respeita-se a heterogeneidade presente na sala multisseriada.

Seguindo essa lógica, a professora esclarece como consegue utilizar o tempo contemplando a todos:

“Eu passo atividades e a decorrer do tempo tem alunos que faz mais rápido, e ai eu uso um módulo com atividade, pra poder naquele tempo que aquele que termina mais rápido eu tenho aquele módulo ali pra ele trabalhar ele, ele fazer atividade pra eu ir dá atenção aos outros grupos”.

Observa-se que o trabalho tem sincronia, todos se envolvem o tempo todo. Essa prática pedagógica procura fugir dos padrões pré-estabelecidos pela rigidez da escola fabril, possibilitando interações autônomas e cooperativas. Assim, a Pró 2 continua descrevendo como a dinâmica acontece:

“Esse módulo é assim: Ele tem no caso os conteúdos, tem língua portuguesa, tem matemática, tem ciências, tem geografia e tem história, tem todas as disciplinas. De creche tem também, só que de acordo com a sua faixa etária, cada quem ali e o módulo é de acordo com a sua faixa etária, ai quando eu vou atender um grupo para os outros não ficar bagunçando eu dou aquele módulo e aquela atividade para eles irem fazendo, enquanto eu vou atendendo o outro grupo, e daí por diante porque senão a sala fica muito bagunçada. O módulo é um suporte que eu preciso por causa que a sala é multisseriada, se não tiver fica muito zuadento, não fica quieto, enquanto estão fazendo a atividade lá no módulo, eu tou cuidando dos outros grupos, não tem tempo de ficar bagunçando um com o outro.

Percebe-se que existe uma preocupação ética para que todos recebam na mesma proporção: atenção, informações e orientações. Ao passo que aconteça também de forma justa em relação ao tempo.

4.5.4 Identificação com a sala multisseriada/satisfação profissional

Trabalhar em sala multisseriada se configura um grande desafio a ser superado. O trabalho com um universo plural e singular ao mesmo tempo, requer do professor muita habilidade, como também identificação com essa modalidade de ensino.

No percurso desse estudo, pode-se observar tanto nas atitudes como na fala, que, a professora demonstra nitidamente, possuir um forte elo com a sala multisseriada e satisfação em

exercer a profissão. Isso se manifesta à medida que a mesma enumera as vantagens, as desvantagens e facilidades de se trabalhar com uma turma assim:

“As vantagens é porque trabalhando em grupo, aquele que sabe mais ajuda o que sabe menos, e as desvantagens, muitas das vezes é aquela, muita das vezes tem aluno que gosta de bagunçar e sempre aparece a desvantagem só é essa. A ajuda do colega, sempre, aquele que está que sabe mais ajuda aquele que sabe menos”.

É notório que há uma interação, e esse fator facilita a aprendizagem.

Diante da complexidade que é trabalhar em sala multisseriada, é solicitado à professora que externar seus sentimentos e queixas. Ela com sinceridade responde:

“Não, eu não me queixo de trabalhar em multisseriada, porque muitas das vezes eu estou com aluno multisseriado e quando eu converso com minhas colegas que os meus alunos vem de lá, daqui, sai daqui da minha escola e vai para sede, minhas colegas diz assim: Você seus alunos, você ensina multisseriado mas os seus alunos da show nos meus, nos nossos, então eu não me queixo que eu tou fazendo um bom trabalho”. (Pró 2)

O reconhecimento profissional entre os colegas professores dá ânimo pois, há reconhecimento do trabalho que desenvolve perante a sociedade.

Durante as observações e as entrevistas, a professora deixou transparecer satisfação em exercer sua profissão, como também, demonstra preferência pela modalidade multisseriada. A Pró 2 fala da importância de acompanhar a criança do princípio da vida escolar até o momento que vai para o colégio. Diz o seguinte:

“Não eu fico com a multisseriada mesmo, porque os alunos ajuda a gente, aqueles que sabem mais, sempre tá ajudando, uma que aqui na escola esses de pré-escola só sai quando no caso já vai praticamente pro colégio, então eu tenho o acompanhamento dessas crianças do início até esse, essa data, e ai eles já me conhecem e eu já sei o que eles sabem, eles já me ajudam até com os menores”.

De acordo com seus relatos, ainda insisti em perguntar: “Qual o atrativo por preferir atuar em turmas assim?” A Pró 2 elenca elementos que os considera diferentes da classe regular:

“Trabalho em grupo porque eles desde, de pequeninhos, dos três anos que eles já começam trabalhar em grupo, ai quando eles chegam em determinado lugar, eles não tem mais dificuldade de no caso trabalhar em grupo e muitas das vezes na classe regular sempre tem desavenças não quer fazer trabalho em grupo por causa disso, sempre tem isso”.

A Pró 2 se reconhece como professora de sala multisseriada, e, na prática que orienta procura fortalecer o coleguismo, a autonomia, a cooperação entre os alunos. Reafirma sua escolha justificando assim:

“Gosto, porque sempre tem aqueles que ajudam um ao outro. [...] eu já estou acostumada, que eu prefiro ficar com a minha multisseriada, de que vir pra uma série só, que é mais difícil ainda”.

Nesse aflorar dos sentimentos e identificação profissional, a Pró 2 enaltece momentos que considera especiais na relação, na interação da prática pedagógica que acontece naquele espaço educativo. Assim revela:

“Ah! Especial, é que eu sempre eu faço a roda de leitura e as cadeiras dele já é tudo formada já em grupo, que já senta cada quem já senta no seu lugar, que é uma forma melhor deles que eles tá sempre tendo contato um com o outro, essa forma foi a forma melhor, eu já tentei do outro jeito mas não consigo trabalhar assim, as vezes eu boto uma semana mas na outra eu não consigo ficar da outra maneira, e eles mesmo já acostumou trabalhar assim”.

Nota-se nesse trabalho o esforço coletivo, o intercâmbio de informações, o apoio necessário ao crescimento conjunto do grupo.

Outro momento que a Pró 2 considera interessante tornar público é a orientação do trabalho com leitura:

“Quando a gente faz roda de leitura, que eles se expressa, eles leem, cada um faz sua leitura um faz oral, outro faz o seu texto de acordo com a faixa etária de cada idade ali né, porque uns só leem oral outros já leem, e sempre é assim”.

Na orientação dessa atividade são destacados elementos como: participação conjunta na construção do conhecimento, estímulo ao trabalho coletivo, cooperação, valorização do outro e o respeito à maturidade cognitiva de cada ser. Assinala-se o rompimento com a estrutura fabril da escola. A docente demonstra segurança e realização no trabalho com a classe multisseriada.

4.5.5 Interação família/escola

Percebe-se que ao longo do tempo algumas instituições se fragilizaram, é o caso tanto da família quanto da escola. Por diversos fatores esses grupos sociais passaram a encontrar dificuldades para desenvolver uma das suas principais funções – **educar**. No povoado de Riacho da Fome, essas instituições também sofreram influências, porém, não a ponto de comprometer suas relações. Durante o tempo de observação, ficou evidente que a escola consegue estabelecer um diálogo franco com as famílias daquela localidade, constituindo-se assim, relevante fator ao desenvolvimento dos alunos.

"Há passar do tempo sempre eu faço trabalho em grupo, peço ajuda para os pais prá ajudar sempre com as atividades que eu passo para casa, e ai vai passando o tempo e as coisas tá ao menos minha classe eu acho que tá bom”.

O fato da escola se relacionar bem com a família configura um positivo fator, pois, dessa relação, há uma definição dos papéis e ambas se comprometem no que lhes compete.

“[...] até o momento eu acho que [...] O trabalho que eu faço com ajuda minha, dos pais, da comunidade que sempre quando eu faço às reuniões a comunidade toda me ajuda, às vezes eu chamo algum idoso para dar uma palestra, ele tá rente comigo e ai eu acho que tá bom, pra mim tá ótimo (Pró2).

Quando as parcerias acontecem, as instituições se fortalecem e se entre ajudam.

4.6 Síntese da análise do conteúdo do discurso da professora atual

A professora atual da escola Justino Amâncio da Silva, tem vinte e cinco (25) anos de profissão, dezessete (17) dedicados ao povoado de Riacho da Fome. Sua história de vida revela o vínculo com aquela localidade. Nasceu, cresceu, estudou, formou-se professora, casou-se e exerce a profissão na mesma localidade. Demonstra satisfação profissional, diz se identificar com classe multisseriada.

Em seu discurso ressalta as dificuldades que enfrentou no início do exercício do magistério: a falta de experiência profissional, sobretudo a falta de habilidade em lidar com a complexidade da sala multisseriada. Mas, da angústia surgiu o pensar, um olhar a partir de vivências do cotidiano, “porque uma pessoa sozinha é mais difícil de fazer um trabalho demora mais, e daí por diante, ai um ajudando o outro sempre o trabalho é mais rápido, ai foi que eu comecei trabalhar em grupo”. Desse pensar, surge a busca por uma metodologia que desperta para o trabalho em grupo. Conduz sua prática com mais segurança, tenta através de ensaio e erro avançar no universo complexo da sala multisseriada.

A Pró 2 não se queixa de trabalhar com salas multisseriadas. Acredita no potencial dessa modalidade de ensino, na diversidade, nas oportunidades de aprendizagens que a sala multisseriada oferece. Busca fortalecer as relações de grupo, de solidariedade, de capacidade que cada aluno possui para contribuir com a construção do conhecimento, respeitando o tempo e a maturidade. Com seu entusiasmo, contagia todos à sua volta. Estimula bom relacionamento entre a escola e a família.

Em síntese, emerge da postura da professora atual a esperança, a credibilidade de que a sala multisseriada se configure como forma diferente, inovadora de fazer educação.

4.7 Análise do conteúdo do discurso dos pais e mães

A escola pesquisada está inserida em uma comunidade rural onde as pessoas, os pais dos alunos vivem da labuta com a terra, da irrigação de hortaliças, frutas, legumes, cereais como: milho, feijão e da pequena criação animais. Ao analisar o conteúdo do discurso dos pais, percebe-se que aparecem as categorias: Reconhecimento profissional, e articulação dialogal família-escola conforme descrito a seguir.

4.7.1 Reconhecimento profissional

Os moradores da localidade pesquisada são pessoas de origem rural, ligadas ao cultivo da terra, e, pequenos criadores de gado bovino, caprino. Objetivando compreender como as relações acontecem além da escola, fez-se necessário conversar com os pais e mães dos alunos da escola em estudo, para perceber o olhar que eles têm em relação à escola, ao trabalho ali desenvolvido. Os pais deram a seguinte declaração:

“Acho muito importante, é boa. A professora é muito especial porque ajuda os meninos a tá se adequado, educado, sobre o seu comportamento tanto na escola como em casa, eu acho uma coisa muito importante”. (PA. 01)

“Eu acho ela uma professora muito, assim, competente, eu acho ela uma ótima professora”. (PA. 01)

“Uma professora assim dedicada, paciente, eu mesmo já estudei com ela, conclui o terceiro ano e agradeço a ela pelo que eu sou hoje”. (PA. 02).

“Eu acho uma ótima professora, uma professora exemplar. Porque ela tem desenvolvido um bom trabalho, uma professora que tem se dedicado muito ao trabalho, a profissão, tem cumprido o horário da escola certinho, tem tido aquele carinho pelas crianças, então eu acho importante o trabalho dela”. (PA 03).

O diálogo prosseguiu, solicitei que falassem sobre a professora, a escola, e como ela é vista por sua família. Eles assim responderam:

“Pra mim é uma ótima professora, meus filhos estudam com Juce eu não tenho o que falar dela, ela sempre educa meus filhos, sempre o que eles aprenderam pra mim foi muito importante, que os primeiros passos que eles aprenderam foi com a professora Juce”. (MA. 02).

“A minha família diz quasimento como eu. Pelo que a gente tem comentado a mesma coisa de mim, o mesmo modo que eu acho o pessoal acha importante, acha importante porque a escola tem desenvolvido bastante, a escola tem mostrado um bom trabalho, a professora tem se juntado em grupo com as crianças, é uma maneira das crianças aprenderem melhor, essa parte a gente acha que é importante”. (PA.03)

“Ah! Eles falam que Jucélia é uma pessoa que tem muita paciência, que estuda, ensina seriado, tudo misturado que tem paciência muito com as criança. Multisseriado isso, tudo misturado e ela sempre tem paciência para educar as crianças”. (MA. 04).

Na busca de uma reflexão acerca do trabalho desenvolvido, continuo a conversa com os pais, e nesse intercâmbio procuro entender como os filhos veem a escola, qual a referência e o que é que eles falam desse espaço educativo. Assim seguem seus depoimentos:

“Eles falam que é muito bom, porque lá conhece os colegas, a professora ajuda eles a interpretar o texto, aprender a ler e escrever, isso ai eu acho muito importante como pai ver que o filho ta, a professora está tendo aquela preocupação em ta ajudando o meu filho para lá na frente ele ser uma pessoa e que tenha um futuro mais brilhante”. (PA. 01).

“Ah! Eu acho a escola assim muito boa para as crianças”. (MA.02).

“Gostam, eles falam que gostam porque tem aquele interesse de estudar, é umas crianças que tem aquele desejo de realizar aquele estudo, cumprir os deveres do estudo certinho, tem aquele interesse mais tarde ele poder conseguir uma formatura, concurso, então isso ai são coisas que as crianças gostam que se dedica ao estudo”. (PA 03).

“A escola pra mim que eu sou mãe eu acho que é uma benção, porque sinceramente meus filho eles chega fala que Juce é uma pessoa muito boa na sala de aula, e eu não tenho o que falar dela”.(MA. 04).

“O que tem de bom é a professora, se não fosse a professora prá ta lá com eles, prá tá ensinano o que acho é a professora, se não fosse Juce para ensinar eles jamais aprenderia alguma coisa”. (MA. 05)

Procurando compreender as relações interpessoais dentro e fora do âmbito escolar, o diálogo suscita inquirir dos pais, como eles observam o relacionamento das crianças com a professora. Eles respondem:

“Eu percebo que ela gosta, eu percebo que ela gosta através do desenvolvimento da escola, os trabalhos que as crianças têm desenvolvido o estudo das crianças, as crianças têm um bom desenvolvimento no estudo, então isso faz parte do carinho da professora, do interesse do professor pelo aluno, o professor se interessa de ver aquele aluno desenvolver, crescer nos estudos”. (PA 03).

“Gosta, porque eles acha que ela ensina bem acha que ela, **ela ensina sem a agredir, sem grito**, sem essas coisas, sempre aconselhando, quando eles fazem uma coisa errada ela procura sempre aconselhar e ai sempre eles chega falando bem dela”. (PA. 06).

“Por que eu não sei, eles gostam muito de Juce fala muito bem, fala muito bem, principalmente o Galeguinho gosta, acho porque ela dá carinho a ele né, é mais pequeno, mais grande não, o pequeno sempre fala bem”. (PA 07).

4.7.2 Articulação família-escola

A realidade atual requer da escola uma postura mais aproximada do contexto social onde está inserida, na tentativa de atender às expectativas dos atores sociais envolvidos no processo educativo. Nesse sentido, para compreender como acontece a relação além dos muros escolares, ou seja, como a escola se relaciona com a família, ouvimos os seguintes relatos dos pais e mães a esse respeito:

“Gosto porque é uma ótima pessoa, se tiver se passando qualquer coisa no colégio ela chega para a gente que é mãe conversa tudo certinho, então acho da parte dela bom, assim né? Porque se tiver talvez se tiver com uma traquina ela fala, e eu sento com a minha filha e vou conversar, eu acho isso muito bom da parte dela”. (MA. 02)

“[...] Sempre ela leva as crianças para conhecer coisas que às vezes as crianças não têm conhecimento, ela mostra ela sai com as crianças, pela comunidade realizando aqueles trabalhos para desenvolver mais, para as crianças terem acesso às coisas que as crianças não teve acesso ainda”. (PA 03).

Como à aprendizagem, está mais diretamente envolvida aluno, e nesse sentido, converso com os mesmos pais e peço que façam um relato de como percebem o trabalho desenvolvido na escola ao longo dos anos.

“Gosto porque como os meus filhos estão se dando bem como ela, está ensinado bem os meus filhos então a gente acaba se apegando também e gostando, que a gente sabe que uma boa parte

do tempo dos nossos filhos passa na escola, então, se eles estão gostando se dano bem, a gente também não tem nenhuma reclamação a fazer, então a gente gosta da professora”. (MA. 02).

“[...] Ela trabalha bem, ela trabalha em grupo, ela trabalha mostrando coisas que a crianças nunca teve acesso, ou que a criança não teve ainda conhecimento, ela passa a ensinar aquelas coisas que é importante para a criança. Porque, Trabalhar em grupo é importante porque no caso tem um grupo, dois já é mais do que um, se um não tá conseguindo descobrir algo, ele vai se juntar com dois ou com três, ali cada um vai dar a sua opinião e ai vai acabar descobrindo algo que um só não ia conseguir. E o trabalho em grupo é importante porque em vez de desenvolver um só vai desenvolver o grupo todo, eu acho que é muito importante”. (PA 03).

Os pais têm conhecimento do trabalho desenvolvido no espaço escolar, aprovam, acreditam e valorizam o trabalho coletivo. Um dos pais fala dessa relação família/escola e ainda enfatiza a sua preocupação em acompanhar as atividades escolares dos filhos. Assim ele fala:

“sempre costumo ver, eu costumo ver porque sempre tenho aquele cuidado todos os dias quando eles chegam da escola eu vou logo ver o caderno deles, se eles acompanharam a aula certinho, se ele levou aquele dever que a professora passa para fazer em casa, se tá no caderno pra ele fazer, sempre eu tenho o cuidado de acompanhar os trabalhos deles na escola, que eu tenho aquela curiosidade de saber se ele tá sendo um aluno que tá certinho na aula ou se ele tá deixando de se dedicar a aula. A gente acompanha e sabe os trabalhos que a professora passa todos os dias, então, se ele hoje ele chega com um trabalho e amanhã ele não chega com aquele trabalho, é claro que o dia de amanhã ele não fez o que ele fez no dia de hoje, isso é uma maneira de a gente ter aquela curiosidade com os filhos para que se tiver algo errado a gente possa chamar ele atenção”. (PA 03).

A escola consegue satisfazer os anseios das famílias, realizando um trabalho de qualidade e referência, pois, os pais acompanham o desencadear das atividades auxiliando os filhos para que tenham êxito nas tarefas escolares.

4.8 Análise do conteúdo do discurso dos alunos da escola

Ao analisar o discurso dos alunos, percebe-se que há uma grande interação entre professora e alunos. Isso se clarifica a partir das observações feitas e posteriormente com as entrevistas. São perceptíveis as categorias: Construção coletiva do conhecimento, interação relacional de confiança, descritas a seguir:

4.8.1 Satisfação com o trabalho em grupo e construção coletiva do conhecimento

Os alunos como sujeitos ativos e construtores do conhecimento, demonstram satisfação em frequentar a escola, pois a relação estabelecida com a professora é amistosa e produtiva. Nas falas, os alunos enfatizam a construção conjunta do conhecimento nos trabalhos em grupos orientados pela professora, como algo que lhes dá prazer e realização.

Assim, ao conversar com os mesmos, procuro perceber se gostam de frequentar à escola. A resposta unânime foi: “gosto”. E alguns ainda foram mais enfáticos:

“Gosto muito” (AL. 03).

“Adoro”. (AL. 04).

Falam com um sentimento alegre, positivo, com admiração pela escola da qual fazem parte. Consideram um lugar bom justificando:

“Porque eu adoro a escola, os colegas, as aulas que a professora dá pra gente. Porque é muito bom tá com sua professora, com seus colegas, aprender mais, estudar, se divertir, é muito bom”. (AL. 06).

“É muito bom aprender mais, encontrar seus amigos, a professora, nunca tá falhando as aulas. É bom estar com seus colegas, muito bom, nunca perder nenhum assunto”. (AL. 07)

Nessa inter-relação, procuro entender por que gostam de frequentar as aulas. Prosseguindo a conversa, eles externam sobre o que mais gostam na sala de aula:

“Trabalhar em grupo, estudar quero dizer”.

(AL.01).

“Dos trabalhos em grupos e, e [...] dos, das coisas de antigamente”.

(AL. 03).

“Da aula de arte trabalho em grupo”.

(AL. 06)

“Das aulas de recreação e trabalho em grupo”.

(AL. 07).

Nesse sentido, falam de como é importante trabalhar em grupos, pois, se torna mais fácil enfrentar as dificuldades. Assim dizem:

“Por que quando a gente tá com dificuldade um colega que tá com a gente vem lá e ajuda a gente. E a agente quando eles tão com dificuldade a gente também dá a nossa opinião para eles, e assim é uma troca de respostas e de opiniões”. (AL. 03).

“Porque no trabalho em grupo, o é, o trabalho em grupo a gente aprende mais, quando a gente não sabe o coleguinha ajuda, quando o coleguinha não sabe a gente ajuda”. (AL. 06).

“Porque quando a gente não sabe de uma coisa os colegas ajudam, quando a gente não sabe a gente ajuda eles, quando eles não sabem, é muito bom”. (AL. 07).

Quando acontece essa troca de opiniões, de respostas, naturalmente surgem conflitos, superações, fatores essenciais à construção da aprendizagem.

A satisfação deles é contagiante! A entrevista prossegue, e, é solicitado que falem como acontecem as aulas. São dinâmicos ao declararem:

“Boa ela faz dever no quadro, muito dever, ela dar desenho para nós pintar... E desenhar”. (AL. 02).

“Muito boa porque ela ensina muitas coisas boas pra gente interessante, e a gente é, gosta, porque no futuro vai precisar de algumas coisas, de muitas coisas que ela ensinou na aula pra gente ter um trabalho digno”. (AL. 03).

“Boa ela ensina a pessoa ler, a escrever, ela brinca com a gente e ai é boa”. (AL. 05).

“Muito boa, ela fala como respeitar a natureza, os passarinhos que não deve pegar, prender, maltratar, e respeitar as pessoas mais velhas”. (AL. 06).

“É muito boa, ela é educada, fala gentil com a gente, alegre, sempre está contente com a gente, sabe falar com a gente, mesmo quando a gente erra, ela sabe falar tentando acertar”. (AL. 07).

Portanto, falam com entusiasmo das aulas da professora, com aquele brilho nos olhos de quem está contente com o ambiente que frequenta.

Continuando o diálogo, peço que relatem o que acham mais interessante na classe. As respostas são as seguintes:

“Trabalho em grupo”.
(AL. 01).

“Os trabalhos em grupo e, e dos, das coisas de antigamente”. (AL. 03).

“As brincadeiras, as perguntas do que é o que é, e o trabalho em grupo”. (AL. 03).

“O ditado de palavras”. (AL. 07).

Como as respostas foram dadas por alunos diferentes, questiono separadamente o porquê de cada resposta. A aluna explica que é interessante estudar sobre as coisas de antigamente:

“Porque as coisas de antigamente é muito interessante como a gente, eu já falei na pergunta atrás, que os carros era, os carros de hoje são a, a, por combustível então polui muito a atmosfera, e no passado andava de jumento”. Os alimentos que eram feitos naturalmente em casa, e hoje são feitos na fábrica e tem muito conservante. Por exemplo, milho que eles pisavam no pilão para fazer a fubá, e hoje não, é na fábrica que faz”. (AL. 03).

Essa satisfação continua, e, os alunos falam das facilitações que o trabalho em grupo traz para a turma que aprendeu a caminhar em parceria uns com os outros, respeitando cada um no seu tempo. O aluno AL 06 ressalta mais uma vez a importância do trabalho em grupo:

“Porque, é no trabalho em grupo que a gente aprende mais junto, e nas perguntas do que é o que é, muito boa junto com os amigos pra gente adivinhar e as brincadeiras de bandeirinha, e a as novas brincadeiras que ela ensina pra gente”. (AL 06)

Além da interação afetiva, estimula o raciocínio rápido e lógico.

Prosseguindo a conversa, o aluno 07 explica por que gosta do ditado de palavras:

“Porque é muito bom, pra gente está aprendendo quando as letras estão esgarranchadas a gente concerta tentando acertar é muito bom”. “A gente escreve melhor, endireita as letras, aprende escrever, é muito bom”. (AL 07)

Segundo AL 07, com essa dinâmica fica mais fácil corrigir a caligrafia e a ortografia.

4.8.2 Confiança no ambiente de aprendizagem

Prosseguindo a conversa com os alunos, é perceptível a confiança que têm no ambiente de aprendizagem, isso se traduz nas relações estabelecidas entre professora-aluno, e, alunos entre si.

A entrevista continua e eles são convidados a externarem os sentimentos em relação ao trabalho desenvolvido em sala de aula. Seguidamente responderam:

“Sim”. “Porque ela e muito boa, carinhosa, ensina a gente, muitas coisas boas”. (AL 03)

“Ensina a gente ser um cidadão de bem, [...]”. (AL 05)

Eles reforçam que a aprendizagem construída na sala de aula não é só dos assuntos da escola, dos livros. A professora também ajuda em outras aprendizagens como as que se referem à relação com os pais, com as pessoas da comunidade, com a vida:

“Ela ensina a gente se respeitar, respeitar os pais, e obedecer sempre os pais, porque os pais sempre é uma coisa muito digna, uma parte da vida da pessoa que é muito digna pra gente se a gente não respeitar, eu não, ela ensinou assim se a gente não tivesse os pais, se a gente veio no mundo hoje foi porque a nossa mãe sofreu pra ter a gente”. (AL 03)

“[...] Porque ela não reclama muito a gente, gosta de brincar, fala muita coisa mais...”. (AL 05)

“Adoro”. “[...] Ela ensina respeitar a natureza, os passarinhos que não deve pegar, prender, maltratar, e respeitar as pessoas mais velhas. Porque ela faz muitas coisas boas, ensina a gente se comportar, respeitar as pessoas mais velhas, não fazer coisa errada”. (AL 06)

“Sim”. “Porque ela trata a gente com muito respeito, com carinho, tem muita amizade a seus colegas, a seus alunos ela é muito boa com a gente, com seus colegas é muito bom”. (AL 07)

Diante dessas demonstrações de contentamento, ainda tenho curiosidade em saber como percebem a relação que se constitui em sala de aula, alunos entre si e a professora. Sem receio respondem:

“Ela dá carinho a nós, tudo”. (AL 02)

“Com carinho, ela ensina a gente ser cidadão de bem com eu já falei, ensina a respeitar os pais, e como eu já falei que ela ensina ser um cidadão de bem, ela ensina que a gente deve ser educada não só na escola, em casa, mas com os outros”. (AL 03)

É perceptível na prática desenvolvida uma visão ampla da formação do ser humano. As aprendizagens vão além do que a escola prevê. A construção de princípios e valores é constante entre eles. Os alunos elencam assuntos abordados dentro da escola que caracterizam importantes aprendizagens:

“Respeitar a natureza, os animais, as pessoas mais velhas”.

“Respeitar, porque tem gente que toma muita de boca com os outros quando passa, chama de... Xinga, xinga muito aí agora ela disse assim que a gente precisa respeitar os mais velhos”. (AL 03)

Nessa interação é pertinente saber como é o tratamento da professora com os alunos. Peço que falem dessa relação. Eles dizem o seguinte:

“Bem”. “Respeita, perdoa é isso aí”. (AL 05)

“Muito educada, educada, ela sabe falar com a gente educada muito respeito com a gente, ela é uma pessoa muito boa”. (AL 06)

“Muito educada, com gestos simpáticos, ensina gente no caminho certo, fica olhando quando a gente vai brincar”.

“Ela é gentil fala com a gente com muito carinho, ela é uma pessoa boa com a gente, num precisa de grito pra tá falado, é muito boa”. (AL 07)

Posteriormente, os alunos foram estimulados a falarem dos momentos de aprendizagem: “Além da sala de aula em que outros espaços acontecem?” Os alunos falam sobre a preservação das aguadas e o conhecimento de objetos antigos:

“É além de dar aulas ela faz passeios com a gente”. “É uma vez ela levou a gente num tanque, ela ensinou que a gente não podia jogar lixo no tanque, porque é a gente pegava daquela água, a gente é lavava roupa os animais bebiam também”. (AL 06)

“Ela sai com a gente para passear na casa dos vizinhos, mostrar muitas coisas antigas de antigamente, como a gente não alcançou é muito bom está sempre aprendendo, ela mostra a gente as coisas mais velhas, as carroças, panelas muitas coisas”. (AL 07)

“Brinca com a gente, ensina muitas coisas, é um dia ela levou a gente é... no recreio, ela levou a gente lá á em cima um pouco longe da escola, e mostrou a natureza como é, que se a gente não poluísse é a natureza era tão linda gente não podia nem imaginar tantas coisas boas que tem”. (AL 03)

Percebe-se que essa interação ultrapassa os muros da escola, entra no convívio do contexto social, resgatando e fortalecendo vínculos entre gerações.

Esses momentos propiciam aos alunos experimentar e conhecer uma época que não é a sua, mas que faz parte de sua história, portanto, precisa ser conhecida e sem dúvida, gera expectativas. Eles falam desse contato entre gerações:

“Ela ensina várias coisas, para a gente ver como são as coisas de antigamente, as panelas de barro, o ferro que naquele tempo era a brasa, as carroças de antigamente”. (AL 06)

“Queremos a gente ver como era as coisas de antigamente, que a gente não alcançou esse tempo e ai a gente aprende cada dia mais”. “Ela manda os mais velhos, os vizinhos contar as histórias pra gente como era o tempo antigo, é muito bom”. “As pessoas mais velhas e a professora também conta”. (AL 04)

4.10 Análise de conteúdo do discurso de ex-aluna

Na conversa da ex-aluna da escola pesquisada aparecem as categorias: Construção coletiva e reconhecimento profissional.

4.10.1 Construção coletiva do conhecimento

Dialogando com a ex-aluna foi perceptível a alegria em relembrar a época que frequentou a escola Justino Amâncio na sua infância, e tudo que viveu naquele espaço. Isso se justifica pelas relações construídas, que não se limitaram apenas ao espaço sala de aula, existe um vínculo maior. Inicialmente pedi que externasse seus sentimentos em relação à escola, se gostava da escola, das aulas da professora e que justificasse. Ela respondeu alegremente:

“Gostava”. “Porque aprendi muito, tinha muita parceria com os colegas, e aprendi como estudar é importante”. “Lembro”. “Eram umas aulas de parceria em grupo os grupos mais fracos, os fortes estavam ajudando, e no final da aula a aula era um sucesso um ajudando o outro”. (ExAL1)

Tentando fazê-la relembrar daquele momento importante em sua vida, peço que “relembre as aulas, se gostava de frequentar e se tinha algo que lhe chamava atenção”. Ela mencionou:

“Tinha”. “O carinho da professora, chegar pegar na mão, de quem tinha dificuldade, eu nunca me esqueço isso”. “O que mais eu gostava era de separação de sílabas, porque a pró mandava a gente lá no quadro e muitas das vezes eu ia e acertava tudo e os outros colegas ia e se perdia um pouco e ai eu ficava me achando querendo ajudar os outros”. (ExAL1)

E para fechar a nossa conversa perguntei se ela gostou de ter estudado nessa escola. E por quê?

“Gostei”. “Por que aprendi e foi uma semelhança que eu guardo até hoje e vou poder contar pra uma filha que eu tenho o quanto foi interessante passar por essa escola”.

4.10.2 Reconhecimento profissional.

O diálogo continua e peço que fale da professora.

“O que eu tenho a falar, é dizer que ela é uma pessoa maravilhosa, né? O que eu aprendi foi com ela, hoje já concluí o ensino médio e até aqui nunca tive dificuldade, então eu só tenho a agradecer que ela foi uma ótima alfabetizadora”. E ela continua falando:

“Gostaria de falar porque ela hoje é uma professora que ensina seriado e com certeza multisseriado. E hoje poucos, poucos professores quer um cargo desse né? E ela é uma pessoa que ensina multisseriado tem muita paciência, e as crianças quando é onze horas(11:00h) como eu tenho uma vizinha ali eu vejo a netinha dela:” vó me arruma pra eu ir pra escola”. Mesmo sendo desse jeito as crianças ainda cativa ainda gosta da escola e então é isso que eu admiro numa pessoa com ela. Que hoje é difícil se ver isso”. (ExAL1)

É solicitado que a ex-aluna fale sobre como essa escola contribuiu em sua vida. Ela responde categoricamente:

“Tudo, contribuiu tudo, tudo que eu sou hoje eu agradeço a essa escola”.

Depois de tanto tempo a ex-aluna é questionada “se ainda consegue manter algum vínculo com a escola e com a professora”. Peço que comente. Assim ela responde:

“Tem com certeza, eu sou ex-aluna dela, mas em momento nenhum que eu preciso dela ela nunca me disse um não”.

“Nós também temos uma relação ótima, quando né assim a gente quer fazer alguma coisa, a gente chega todo mundo senta, conversa, se reúne com certeza o nosso contato com a comunidade com todos os moradores, são é ótima”.

As interações são mantidas mesmo quando os alunos saem da escola para frequentar outros espaços educativos, os vínculos permanecem.

4.11 Análise de conteúdo do discurso da Secretária de Educação

No discurso da Secretária de Educação emergem as seguintes categorias: Reconhecimento do trabalho em grupo, intercâmbio escola/família/comunidade e intercâmbio cultural.

4.11.1 Reconhecimento ao trabalho em grupo

A secretária de educação demonstra satisfação com o trabalho desenvolvido na escola Justino Amâncio da Silva. Inicia a conversa se referindo à instituição como uma boa escola:

“Essa escola eu julgo como uma escola boa, é uma escola em que há uma, um cuidado muito assim especial da professora com seus alunos com toda comunidade escolar, é onde tem uma metodologia utilizada uma metodologia de integração de coletividade e diante de tudo isso eu considero a escola uma escola boa”.

Reconhece que além do cuidado com a sala de aula, há um bom relacionamento com a comunidade.

Em relação às questões referentes ao trabalho desenvolvido em sala, ela dá destaque para o trabalho em grupo como um grande aliado que facilita à aprendizagem. Ela relata o seguinte:

“É uma escola em que a professora ela respeita os níveis de aprendizagem dos seus alunos, procurando sempre a integração, trabalhar os conteúdos de maneira integral de maneira coletiva, onde a gente ver o destaque **do trabalho de grupo** dentro da sala, sempre **um ajudando o outro**, então assim, é uma escola em que se destaca e o processo de aprendizagem nessa escola se dá de maneira muito boa, de uma maneira assim com bastante qualidade”.

A secretária ressalta que o respeito à diversidade, a interação entre os grupos é o diferencial na prática educativa daquela escola.

E ela continua falando dos índices de aprovação alcançados pela escola dizendo:

Com certeza é uma escola com turma multisseriada, no entanto vem se destacando cada vez mais nos índices né, quando fazemos alguma avaliação a gente vê o destaque que tem essa turma, essa escola, e com certeza ela contribui para os índices de aprendizagem no sentido da qualidade deste município.

Destaca a escola como uma forte contribuinte dos índices de qualidade da educação do município.

4.11.2 Intercâmbio escola/família/comunidade

Nos dias atuais mais do que em qualquer outro tempo a escola precisa manter uma boa relação com as instituições que estão a sua volta: família, comunidade. Ela percebe o relacionamento da professora com os alunos, com os pais, com a comunidade da seguinte forma:

É justamente um dos destaques dessa escola, e ao meu modo de ver é por isso que ela vem dando cada vez resultados positivo, é justamente nessa integração, nessa relação da professora com seus alunos, com os pais, com a comunidade enfim, com todos ali daquele local, é uma relação muito boa onde tem integração onde tem participação da comunidade nas festividades, nas atividades que a professora organiza dentro desse espaço educativo, a comunidade, a família está sempre presente, eu vejo isso como diferencial de modo assim positivo.

A secretária atribui em parte o sucesso da escola às boas relações cultivadas pela instituição com todos os seguimentos. Reconhece o valor cultural que a escola tem para a comunidade, e, assim reforça:

“É o [...] trabalho, que leva a uma experiência que favorece e valoriza a questão cultural daquele local, daqueles alunos, daquelas famílias, favorecendo e valorizando a cultura, os seus costumes, até mesmo a religião daquelas pessoas, então, com certeza a experiência que [...] Desenvolve naquela escola, da parte pedagógica tem favorecido, né? E dando assim um enfoque na questão do contexto local e assim com certeza dando oportunidade para que as famílias, a comunidade, os alunos busquem, está trazendo em suas aulas sua rotina no dia a dia da sala de aula a questão crítica, a questão local, favorecendo assim é na qualidade de, de das aulas daquele local”.

Nesse ponto, ela enfatiza a importância que a escola tem para a comunidade dizendo:

“É na minha opinião, eu penso também que na opinião de toda comunidade, lá é para permanecer, é de permanecer essa turma essa classe multisseriada. Porque assim só pra você entender é já foi feita várias reuniões e a gente tem sentado lá com a comunidade e é um anseio um desejo é de permanecer aquela escola, aquela classe como está. Então, sendo assim, a gente sabe que naquele local só tem a única coisa que tem de referência para aquela comunidade é aquela escola, então, se a gente fecha a escola como fica a comunidade? [...]”.

A escola é uma forte referência dentro da comunidade, por isso precisa ser preservada.

Encerra sua fala dando enfoque especial à categoria multisseriada dizendo:

“É justamente isso só enfatizando um pouco mais é dessa valorização que a gente tem desse cuidado que a gente tem com as questões culturais locais, favorecendo assim a permanência dessa escola por isso que a gente diz que é a favor dessa turma multisseriada continuar lá nesse espaço, lá do da Escola Justino Amâncio e da importância disso do envolvimento do exemplo que aqueles pais, que aquela professora dá nesse mesmo lá nesse contexto, naquele recanto do município, é mas ela tá lá, é uma escola que tem se destacado cada vez mais, tem aumentado o número de alunos e isso com certeza se dá né pela, pela maneira pela metodologia que a professora utiliza nessa escola e assim uma, um compromisso muito grande [...] né da professora, daqueles pais, daquelas famílias a proximidade que a família tem com a escola isso eu acho é o que conta bastante para a melhoria da qualidade de educação daqui, dessa escola”.

A relação de confiança entre escola e família, requer que a mesma ofereça às pessoas uma educação de qualidade.

4.11.3 Intercâmbio cultural escola/comunidade

A escola é um espaço que além das atividades pedagógicas, serve também, para as atividades culturais da comunidade, conforme a própria descreve:

“Então a escola vai continuar lá porque é uma forma também da gente valorizar os costumes, os valores, a cultura daquelas pessoas. Então a escola também é um referencial para aquelas pessoas é tanto que também final de semana quando a comunidade, solicita da Secretaria, da

professora o espaço para fazer, desenvolver, algumas atividades locais culturais, lá do povo daquela comunidade, a gente também cede com muito prazer [...]” porque a escola também é um espaço em que a comunidade pode está também, utilizando de modo que venha também trazer um benefício, porque são os próprios alunos, são os próprios pais que estão ali presentes. Então é uma forma de a gente está dando esse valor esse apoio cultural de valorização daquele povo”.

Aquela escola é um espaço vivo onde a aprendizagem acontece de diversas maneiras.

“[...] porque a escola também é um espaço em que a comunidade pode está também utilizando de modo que venha também trazer um benefício, porque são os próprios alunos, são os próprios pais que estão ali presentes. Então é uma forma de a gente está dando esse valor, esse apoio cultural de valorização daquele povo”.

É uma relação que tem na sua essência o propósito de valorização cultural de sua gente.

4.12 Análise de conteúdo do discurso do Coordenador Pedagógico

No discurso do Coordenador Pedagógico emergem as seguintes categorias: Trabalho em grupo, aprendizagem contextualizada, respeito à diversidade, respeito à cultura, intercâmbio escola/família/comunidade, reconhecimento profissional, descritos a seguir:

4.12.1 Trabalho em grupo

Com o propósito de perceber o olhar do corpo técnico da secretaria de educação em relação ao processo educativo que acontece na Escola Justino Amâncio, foi feita a entrevista com o Coordenador Pedagógico das escolas do campo.

O coordenador pedagógico reconhece que a prática educativa desenvolvida naquele espaço é de uma riqueza pedagógica ímpar. Nas visitas à escola, destaca o desenvolvimento do trabalho em grupo:

“[...] Em relação às turmas seriadas o diferencial é justamente por conta que ser uma classe multisseriada que a escola na forma de organização, desenvolver grupos, Por exemplo: diferenciar níveis de alunos que estão na alfabetização, que estão separados em grupos, alunos de primeiro e segundo ano, de terceiro ano, quando não é por uma questão da série, mas se o aluno se ele tem, se ele ta ele está matriculado numa série e está em outro nível de aprendizagem esses alunos eles sentam em grupo para poderem se ajudar, serem ajudados pela professora e também eles podem ser ajudados uns pelos outros”.

É notório que existe uma percepção e preocupação com o todo, com um grupo que mesmo em níveis, idades e séries diferentes tem condição de colaborar entre si para construírem juntos a aprendizagem.

Essa interação acontece sob a orientação da professora, mas como cada um tem idade diferente, tempo de aprendizagem, de maturidade cognitiva; no desencadear do processo é como se

eles mesmos, entre si, construíssem regras de convívio para realizarem os trabalhos, se relacionarem com o conhecimento sem criarem barreiras, entraves, desrespeito. O coordenador pedagógico continua explicando como presencia essa prática:

“[...] Então isso acaba diferenciando o que em uma classe seriada são todos da mesma idade e lá por terem idades diferentes eles acabam tendo esse convívio, os mais novos com os mais velhos, os mais velhos podem ajudar os mais novos, os mais novos acabam aprendendo um pouquinho mais do que poderiam se estivessem só com aquele alunos da mesma idade que eles, entendeu? E então é um processo que contribui para que os alunos tenham um enriquecimento maior em relação ao conhecimento”.

O processo acontece naturalmente, e, as diferenças só contribuem para o fortalecimento dessa busca constate em relação ao conhecimento.

“[...] A separação da turma por grupos, que a professora pode trabalhar com esses grupos ou por séries, ou por níveis de aprendizagem diferenciados. Ela tem uma preocupação também em preparar um material específico para aqueles alunos para aqueles níveis. Alunos que estão em fase de alfabetização, ela prepara um material separado, os alunos que estão na pré-escola o município não oferece material didático, e ela prepara um módulo para os alunos que estão sendo alfabetizados.

A prática desenvolvida naquele espaço foge aos padrões preestabelecidos pelo modelo da escola fabril, o direcionamento do trabalho pensa no todo, e ao mesmo tempo, nas partes que constroem juntos a aprendizagem.

4.12.2 Aprendizagem contextualizada

O processo de construção da aprendizagem da escola Justino Amâncio acontece de uma maneira diferenciada em relação às outras escolas. Segundo o coordenador pedagógico, existe uma preocupação em conduzir os trabalhos de forma contextualizada. Ele fala a partir do que ver nas visitas:

“[...] Na escola Justino Amâncio a Professora pela experiência que ela tem de muitos anos nesse tipo de ensino, nessa configuração de classe ela consegue configurar o processo de forma que, apesar da quantidade de séries que ela tem dentro daquela sala, ela consegue fazer com que a aprendizagem de fato aconteça, os alunos demonstram e a gente percebe lá também, pela própria organização da sala, a ordenação dos cartazes na parede, com a produção dos alunos, isso acaba sendo o diferencial que você não encontra em outras turmas multisseriadas”.

Apesar das diferenças serem evidentes, o conhecimento acontece justamente por conta do equilíbrio encontrado na organização e do direcionamento pedagógico que é dado.

Dentro do contexto de aprendizagem são criadas várias situações de aprendizagens. Como ele fala a seguir:

“[...] Porque não há uma preocupação simplesmente com os conteúdos em si, os conteúdos pelo conteúdo é o conteúdo pelo sentido que o conteúdo tem, e o sentido que o aluno pode encontrar nesse conteúdo, a forma como é trabalhado. E conteúdos que são essenciais para serem trabalhados e que não estão nos livros didáticos, não estão nos materiais que a professora tem disponíveis, é trabalhado em forma de outros eventos, como projetos, como eventos com a comunidade, como os livros didáticos não falam sobre o semiárido, e a gente fez um projeto na segunda unidade, que fala sobre a fauna e a flora do semiárido, os alunos eles estão inseridos nisso, geograficamente falando eles puderam além de estarem inseridos, mas eles não têm uma visão que é esse o meu mundo, então quando a escola prepara um projeto insere o aluno nesse território que é dele, com uma outra visão crítica ele passa a conhecer melhor isso. Então são todos esses elementos que a gente percebe, acabam de fato fazendo com que a escola cumpra o seu papel de formação para a cidadania, fazendo com que o aluno, auxiliando o aluno nesse papel desconstrução do conhecimento, tudo isso ajuda”.

A construção do conhecimento se dá a partir da realidade, do que é vivido no dia a dia.

Os alunos buscam na comunidade respostas para suas curiosidades. Buscam em conjunto, independente da idade e do nível de aprendizagem que se encontram. Como ele fala a seguir:

“[...] Os alunos que estão em um nível um pouco mais avançado de aprendizagem, ela também tem uma forma de direcionamento do trabalho. Trabalha também com o direcionamento pedagógico, que é a realização dos projetos, também são feitos em grupos, e os grupos eles fazem pesquisa na comunidade e depois eles retornam com os resultados das pesquisas e montam e apresentam através de seminários [...]”.

Observa-se que há uma perspectiva além, e a aprendizagem acontece de modo contextualizado. Os níveis se misturam e, de acordo com sua maturidade psico-cognitiva e o direcionamento recebido, realizam o que lhes foi solicitado.

Segundo o coordenador pedagógico, a sala multisseriada pode ser uma aliada no processo de construção do conhecimento, dependendo da concepção que o professor tem ao direcionar o trabalho pedagógico. Ele declara:

“O fato de ser multisseriada ela pode ajudar, pode contribuir, depende muito como o professor direciona o seu público. Em relação à escola Justino Amâncio, acredito que pela quantidade de tempo que a professora está trabalhando lá com o multisseriado, pelas formações também que ela recebe em relação a esse tipo de classe, é na minha concepção não atrapalha, ao contrário contribui, [...]”.

O modo como a professora direciona o trabalho contribui para a aprendizagem. Esse aspecto, segundo o coordenador, é positivo e se reflete de várias formas, explicado pelo mesmo a seguir:

“[...] Então, mesmo sendo uma classe multisseriada...A própria formação da classe multisseriada eu considero positivo, em muitos locais, vai depender apenas do direcionamento. O direcionamento pedagógico na escola Justino Amâncio ele é positivo, tanto que, a gente percebe isso nos índices de aprendizagens, nos índices de aprovações, nas habilidades de leitura, escrita, nas atividades dos alunos, nos eventos que a gente faz com os alunos, isso é claro o resultado do trabalho”.

Na concepção do coordenador, a confirmação de que o trabalho corresponde às expectativas, está nos resultados, aparece nos dados, nos índices de aprovação, nas habilidades de leitura que a Secretaria de Educação dispõe.

4.12.3 Respeito à diversidade e respeito e valorização da cultura

Outra prática que foge aos padrões da escola tradicional é a preocupação com o contexto diverso que a escola apresenta, sendo essa diversidade uma aliada no processo de construção do conhecimento. Outro fator que merece destaque na prática pedagógica daquela escola é o respeito e a valorização da cultura local, como símbolo da identidade de um povo, como explica o coordenador:

“[...] Porque é uma diversidade que como disse que a professora tem oportunidade ainda, além dela como professora, os alunos atuarem também como se fossem mini-professores, e ajudarem uns aos outros, aqueles que têm mais dificuldades vão, ficam, encontram apoio naqueles que tem menos dificuldades, os alunos eles cooperam uns com os outros[...].”

Mesmo em tempo, idades cronológicas e cognitivas diferentes, esse universo diversificado contribui para a aprendizagem.

A diversidade para muitos produz insegurança, não é o caso da prática desenvolvida na escola Justino Amâncio, o diverso incita a um desafio constante de superação das expectativas desse universo complexo, segundo expõe o coordenador:

“[...] Classes multisseriadas existe em relação a... quer dizer o grande desafio das classes multisseriada é o saber lidar pedagógico com essa **diversidade** dentro da sala de aula, e têm alguns professores de classe multisseriada que encontram grande dificuldade em direcionar esse processo, e nesse sentido a classe multisseriada ela **pode ser um aliado** do professor e **pode não ser, a depender** como o **processo é direcionado** [...]”.

Segundo a visão do coordenador, tudo vai depender da habilidade do professor no conduzir o direcionamento pedagógico.

Além das produções de sala de aula, há também os projetos que respeitam essa realidade diversa. Ele diz:

“[...] Houve projetos que realmente foram muito bons, e os alunos eles se envolveram na organização do trabalho na sala. A escola Justino Amâncio ela tem esse diferencial de **respeito a essa diversidade** que ela tem, de níveis diferentes”.

O respeito à diversidade é uma atitude sábia de entendimento da dinâmica da vida.

4.12.4 Interação escola/família/comunidade

Certamente, a escola cultivar um bom relacionamento com a família e a comunidade auxilia incondicionalmente na aprendizagem. Segundo o coordenador pedagógico:

“É claro que o envolvimento da escola, e a relação da comunidade, a participação da comunidade nas atividades da escola é algo super positivo, que outras escolas têm dificuldades, você faz um evento, um projeto, uma culminância, uma reunião de pais, uma comemoração, um dia da família, quer dizer, você convida, lá na escola Justino Amâncio, no povoado do Riacho, a escola ela participa de forma efetiva, os pais, a comunidade frequentam em massa, tanto é que, a frequência de alunos na turma de EJA da escola são eles mesmos da comunidade, que tem interesse de participar, em outras escolas a gente não percebe[...]”.

A escola necessita desse intercâmbio para melhor lidar com a realidade dos seus frequentadores.

“[...] É a própria participação dos alunos, nas atividades da escola tem um diferencial que a gente não encontra às vezes em outras escolas, de forma tão efetiva como é lá. A boa vontade e a disponibilidade de fazer, de aprender e construir as coisas [...]”.

Essa relação facilita o entendimento não só da professora com os alunos, como também, dos alunos entre si, e em relação a sua realidade.

Segundo o coordenador os pais poderiam colocar os filhos em outras localidades, porém acreditam no trabalho desenvolvido pela escola:

“[...] Tanto que os pais têm oportunidade de colocar os alunos em outras escolas, tem a escola de Várzea do Canto que é perto, tem a escola de Poços que é perto, se fosse por problema de relacionamento, eles iriam optar por outra escola, mas eles continuam ali. A comunidade tem esse sentimento de pertença pela escola, a escola é o local de aprender, a escola é também o local onde a comunidade se reúne para os eventos religiosos, é onde fazem as festas da comunidade, os aniversários, então o prédio escolar é da comunidade, a gente percebe isso, e é também por conta dessa relação, por uma relação boa, entendeu? Em outras escolas os pais colocam os filhos um pouco mais longe porque tem dificuldade com os professores”.

Família e escola somam forças na busca da aprendizagem de qualidade. Segundo o coordenador essa qualidade é demonstrada assim:

“[...] A gente percebe nos resultados de aprendizagem do final de ano, e o desenvolvimento dos alunos, em relação à leitura, a escrita, pela forma da relação com a comunidade, é com os pais dos alunos que a escola mantém vínculo, pelo direcionamento do trabalho pedagógico, pelo direcionamento dos projetos que são planejados e realizados na escola, então são elementos que deixam claro que a escola ela possui um bom desempenho em relação à aprendizagem dos alunos desenvolvimento da aprendizagem”.

Percebe-se que os resultados do trabalho realizado são satisfatórios, e isso acontece justamente pelo direcionamento pedagógico efetivado.

4.12.5 Reconhecimento Profissional

Na fala do coordenador Pedagógico suscita o reconhecimento ao trabalho desenvolvido naquela escola. Emociona-se ao falar do que presencia ao visitar aquele espaço. Demonstra satisfação com a prática pedagógica que observa, onde a professora acata, dá sugestão, planeja e replaneja quando necessário. Ele fala emocionado do que vê:

“[...] A participação da professora também nas atividades pedagógicas, nos planejamentos, não é uma professora que falta, não é uma professora que deixa de fazer, vem faz e realiza, planeja e faz lá o que planejou aqui, e traz os resultados e a gente discute os resultados, é então são várias coisas que a gente percebe ali, que em outras escolas a gente tem dificuldade dessa relação com a comunidade com as próprias pessoas”.

Segundo o coordenador, a professora é responsável, comprometida, está sempre presente nos encontros pedagógicos, discutindo, refletindo sua prática.

O corpo técnico da Secretaria de Educação demonstra satisfação com os resultados apresentados nessa escola.

“Só o fato de que nós enquanto Coordenação pedagógica de educação do campo, a gente está satisfeito com o trabalho, porque os resultados são visíveis, a satisfação de ver que os alunos aprendem que a comunidade se envolve que a educação de jovens e adultos cresce, que a escola ela evolui junto com a comunidade, então isso tudo deixa a gente satisfeito, e feliz até mesmo pra continuar lutando para que a escola ela nunca feche, às vezes são escolas que dão despesas altas para o município, e às vezes a tendência é que os governantes queiram tomar a iniciativa de fechar, para colocar todo mundo junto, e a gente luta para que isso não aconteça, porque é uma das escolas que tem contribuído muito com a educação de Quixabeira”.

O reconhecimento profissional é algo marcante na vida da professora atual, aparecendo na fala do coordenador como também na fala das demais pessoas ouvidas, (Secretária, pais, mães, alunos, ex-alunos etc.).

4.13 Síntese geral das entrevistas

A **professora mais antiga** que lecionou na localidade de Riacho da Fome (Pró 01), dedicou 36 anos de sua vida à educação, sendo 22 anos à Escola Justino Amâncio da Silva. Sempre sonhou ser professora e percebe a profissão como um dom.

A mesma percebia a aprendizagem de modo linear. Nas suas aulas adotava a metodologia nos moldes tradicionais. Os alunos reproduziam os conhecimentos por ela ensinados. O livro era seu maior aliado, orientando-se e reproduzindo-o com fidelidade. Castigava com “régua” os alunos que desobedeciam às regras estabelecidas e os que não conseguiam um bom desempenho, principalmente nas aulas de matemática com “palmatória”.

Na multisseriação não conseguia ver o plural como fator que ajudasse no processo de aprendizagem, percebia a sala multisseriada como um problema, um entrave, para os alunos aprenderem. Acreditava na seriação, isto é, que em séries regulares as crianças avançavam e aprendiam mais. No intuito dos alunos aprenderem até que tentava agrupá-los por séries e saberes, mas como lhe faltava habilidade para conduzir o trabalho, não obtinha sucesso.

Diante das dificuldades vividas na sala multisseriada, se queixava muito às autoridades responsáveis na época. Trabalhava com sala multisseriada porque era a única opção oferecida naquele tempo. Embora dissesse ter o dom para ser professora e que exercera com satisfação os anos a ela reservados, também ficou nítida a não identificação, a insatisfação que sentia em trabalhar em sala multisseriada.

A **professora atual** da escola Justino Amâncio da Silva (Pró 02), tem vinte e cinco (25) anos de profissão, e, se dedica há 17 anos ao povoado de Riacho da Fome.

Demonstra satisfação e diz se identificar com a modalidade de ensino oferecida naquele espaço educativo – classe multisseriada.

Ressalta as dificuldades que enfrentou no início do exercício do magistério, sobretudo, a falta de habilidade em lidar com a complexidade da sala multisseriada. Mas da angústia surge o pensar, um olhar a partir de vivências do cotidiano - **trabalhar em grupo**. Uma metodologia que ajuda seus alunos a aprenderem com mais facilidade. Começa a conduzir sua prática com mais segurança; num clima de **ensaio e erro** avança paulatinamente. E com o passar do tempo desenvolveu habilidade em lidar com o universo complexo da sala multisseriada.

Não se queixa de trabalhar com salas multisseriadas. Acredita no potencial dessa modalidade de ensino, na diversidade, nas oportunidades de aprendizagens que a mesma oferece.

Consegue com seu entusiasmo contagiar todos a sua volta. Mantém bom relacionamento com os alunos, com as famílias e a sociedade local.

A postura da professora atual leva a acreditar que a sala multisseriada se configura como uma forma diferente, inusitada, nova de fazer educação.

Os **pais** dos estudantes demonstram satisfação com a qualidade do ensino oferecido aos seus filhos. Muitos pais enxergam na escola um meio de seus filhos vencerem na vida, conquistar espaços que eles não conseguiram. Orientam seus filhos sobre a importância de não faltar às aulas, e que devem respeitar a professora e os colegas.

Evidenciam contentamento com a postura da professora, no jeito de lidar com seus filhos, ajudando-os na educação, ampliando os ensinamentos. Reconhecem que a escola é um bem muito importante que a comunidade possui.

A **secretária** de educação demonstra estar satisfeita com aquela escola, com os índices de aprovação e aprendizagem, com a dinâmica utilizada pela escola para atender às expectativas dos

alunos e de toda a comunidade. Relata que professora se esforça e desenvolve um trabalho de qualidade, que atende às expectativas tanto da Secretaria de Educação quanto dos pais de alunos e comunidade.

Ressalta a importância que a escola tem para aquele grupo social, e como a instituição tem contribuído ao longo de sua existência para o desenvolvimento intelectual, social e cultural daquele povoado.

O **coordenador Pedagógico** deixa transparecer entusiasmo com o trabalho desenvolvido na escola Justino Amâncio da Silva. Chega a se emocionar quando fala das visitas à escola. Relata como são construídas as relações, como a sala é arrumada, da relação que as crianças têm com os livros.

Reconhece que a professora tem procurado vencer os desafios da sala multisseriada por meio da metodologia em grupo, atendendo a todos ao mesmo tempo, fazendo dessa complexidade um ambiente propício a aprendizagem, onde as diferenças são agregadas no sentido de colaborar com o processo de construção do conhecimento.

CAPÍTULO V

INTEGRAÇÃO DOS DADOS E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

Este capítulo contém a análise de dados apresentados no capítulo anterior e a interpretação de resultados. Até o momento realizamos um trabalho descritivo em que a partir da observação participante, das entrevistas semiestruturadas aplicadas aos sujeitos, das conversas informais, buscamos resgatar os elementos centrais, tanto das atitudes observadas, quanto dos discursos que foram produzidos.

Consideramos a interpretação ou “Construção dos resultados” o desafio de identificar o sentido, o significado que os diversos sujeitos deram aos processos ou situações que foram alvo dos diálogos estabelecidos com os mesmos. Na verdade exercitamos aqui a estratégia central à pesquisa qualitativa de natureza etnográfica. Operacionalizaremos o que os metodólogos defendem e recomendam como postura metodológica etnográfica. Bardin (2011), Fino (2008), Lapassade (2005), Woods (1999), Macedo (2010), Sousa (2000), (2004) e outros.

Tendo em vista a relação indispensável entre o nosso problema de estudo, suas questões básicas e os objetivos decorrentes, realizaremos esta tarefa interpretativa tomando como elementos centrais os objetivos por nós definidos na problematização: - Identificar e analisar o funcionamento da classe multisseriada, no que diz respeito à organização da prática pedagógica; - Compreender em que medida a prática pedagógica na classe multisseriada, pode se constituir em um processo de inovação pedagógica.

Desenvolveremos neste capítulo, um diálogo entre o problema de estudo, os objetivos voltados à Inovação Pedagógica, os dados ou achados com a Discussão Teórica presentes nesta dissertação. Assim, confirmamos os elementos conceituais já discutidos e trazemos novos elementos que podem ser incorporados à construção científica já existente sobre o tema. Realizamos esta abordagem tomando como ponto de partida os elementos resgatados em uma perspectiva etnográfica, quer na observação participante, quer nas entrevistas e escutas que se sucederam ao longo da pesquisa.

É a partir desses movimentos que afirmamos ou negamos, a seguir, as perspectivas de inovação pedagógica encontradas na prática pedagógica desenvolvida em uma Escola de natureza rural, do interior do nordeste brasileiro, que oferece o ensino em classes multisseriada, com apoio nos dados apresentados em capítulo anterior.

5.1 Fatores indicadores da Inovação Pedagógica

Com referência nos dados já analisados, e dos quais já nos assenhoreamos, elegemos os seguintes fatores que permitem discutir a natureza da inovação pedagógica no espaço e processos sobre os quais nos debruçamos: Organização do espaço pedagógico; A preocupação ética com a construção dos saberes; A organização da prática pedagógica; O currículo escolar e a competência pela experiência: “Expertise”; Educação e cultura: O contexto; A Construção coletiva do conhecimento; A avaliação como prática inovadora.

5.1.1 A Organização do espaço da prática pedagógica

Do ponto de vista da identificação, foi observado o funcionamento e organização da sala de aula e prática pedagógica: a arrumação das carteiras foge dos padrões estabelecidos, ou seja, enfileiradas. Estão dispostas em forma de grupos, outras vezes, formando um círculo, geralmente para discussão, debate e apresentação dos trabalhos produzidos. Em alguns momentos juntam-se todas as carteiras formando uma só mesa; às vezes, duas mesas compridas; e raramente, ou quase nunca em filas. A sala possui espaço amplo, que facilita a mobilidade dos móveis quando necessário. A partir dessa configuração do espaço, a prática pedagógica desenvolvida permite aos alunos estarem em contato constante uns com os outros, facilitando o processo de construção e socialização do conhecimento.

São agrupados Educação Infantil (creche e pré-escola), primeiro e segundo ano, terceiro e quarto ano. Contudo, dependendo da atividade a ser desenvolvida é alterada a formação dos grupos. A arrumação em círculo também é utilizada para discussão em assembleia, onde, de acordo os temas e questionamentos, ocorrem os debates entre os alunos: os mesmos emitem opinião, concordam e discordam dos colegas. Nesses momentos, a professora participa do processo mediando, intervindo, facilitando toda a discussão. Essa dinâmica pedagógica trabalha muitos aspectos com os alunos, dentre eles: O exercício do diálogo, a oralidade em público, a defesa do ponto de vista, diferentes idéias, o saber ouvir o outro mesmo discordando, respeitar opiniões diferentes, ajudar os tímidos a participarem mais. Essa prática pedagógica nos reporta ao que Zabala (1998, p.95) explica: “[...] é imprescindível promover a participação e a relação entre os próprios alunos, para debater opiniões e idéias sobre o trabalho a ser realizado e sobre qualquer das atividades que se realizam na escola, escutando-os e respeitando o direito de intervirem nas discussões e nos debates”. Dessa forma é oportunizado ao aluno conhecer diferentes posicionamentos acerca de um determinado assunto, e assim, perceber a complexidade das situações e se posicione como ser uno e plural que opina, aceita opiniões, dialoga e

em conjunto encontram soluções. É o que Morin (2007, p.23) diz: “contribuir eminentemente para o desenvolvimento do espírito problematizador”.

Foucault (1984) nos autoriza a estabelecer relações entre o saber e o poder. Este é exercido de forma microfísica, capilar e é consolidado através de dispositivos que subrepticamente reforçam determinadas atitudes e concepções. Aquilo que Apple discutiria enquanto currículo oculto escolar. A educação, o ensino se dão não apenas na socialização dos saberes oficializados e consagrados pela sociedade, mas também pela disposição física e disciplinar dos espaços em que se transita. Segundo Foucault (1984):

Poder que não se encontra somente nas instâncias superiores [...], mas que penetra muito profundamente, muito sutilmente em toda a trama da sociedade. O poder não se esconde, não se mascara cinicamente, se mostra como tirania levada aos mais íntimos detalhes, e, ao mesmo tempo, é puro, é inteiramente "justificado", visto que pode inteiramente se formular no interior de uma moral que serve de adorno a seu exercício: sua tirania brutal aparece então como dominação serena do Bem sobre o Mal, da ordem sobre a desordem (p. 42-43).

Dessa forma, a professora naquele contexto como orientadora (mediadora do conhecimento) organizadora da aprendizagem, se investe dessa autoridade para promover mudanças, de forma sutil procurou quebrar as barreiras da ordem estabelecida, provocando a desordem que, reorganizada, reconstrói novas maneiras de reconduzir e reconstruir o conhecimento. Reportamo-nos ao que Fino (2008, p.2) afirma “a Inovação Pedagógica, ainda que inspirada ou estimulada por ideias ou movimentos, que extravasam do âmbito local, é sempre uma opção individual e local”.

Diante das observações, percebe-se que a prática desenvolvida exige um planejamento minucioso para atender as peculiaridades e a diversidades presentes na sala multisseriada, especialmente para aqueles que demonstram mais dificuldades. A Pró 02 sorri e diz: “Tem que ter jogo de cintura”.

Percebe-se que a prática pedagógica está em consonância com o que Vygotsky (2007) acredita, o processo de aprendizagem acontece sempre em forma de colaboração das crianças entre si ou com uma mais experiente, ou com adultos. Ao passo que não é correto afirmar que qualquer processo de cooperação produz aprendizagem, pois segundo Vygotsky, para que esse processo aconteça, é necessário uma interação bem organizada, onde os objetivos precisam estar claros e os alunos em especial, motivados para aprender.

Constatou-se também inovação no espaço pedagógico na disposição dos livros, onde os alunos têm livre acesso; na estética da sala, uma parede nomeada como “Mundo da aprendizagem”, onde são colocados diversos tipos de informações e leituras. Esta forma de conceber e organizar o espaço físico apresenta um caráter de inovador, no sentido de despertar nos alunos atitudes de colaboração e autonomia. No cotidiano, o estudante é preparado para construir uma sociedade

dialógica, mais participativa, marcada pela corresponsabilidade. Conforme Fino (2011, p. 102): “A inovação pedagógica passa pela criação de novos contextos de aprendizagem [...]”.

5.1.2 A Preocupação ética com a construção dos saberes

A professora demonstra no desenvolver da prática pedagógica uma preocupação ética com a distribuição do tempo, dispensando de forma equivalente a atenção a cada grupo de alunos. Também respeita o nível, a maturidade e o momento de aprendizagem de cada um. Utilizando estratégia colaborativa, articulada e dialógica como convém a uma sala multisseriada, essa questão do tempo pode deixar de ser tão preocupante. O fato de os saberes circularem em diversos ritmos quer como recordação, quer como inovação, oportuniza a todos a aprendizagem em tempo integral.

Essa postura remete ao que Freire (2011, p. 33) defende: “Ensinar exige ética e estética. Não é possível pensar os seres humanos longe, sequer, da ética, quanto mais fora dela”. E prossegue: “[...] a prática pedagógica tem de ser, em si, um testemunho rigoroso de decência e de pureza. [...] é respeitar a natureza do ser humano”. Zabala (1998, p. 93) também contribui nesse sentido quando diz ser necessário: “Procurar práticas organizativas que permitam a atenção individualizada, o que implica o planejamento estruturado de atividades em pequenos grupos ou individualmente, para que exista a possibilidade de atender a alguns alunos enquanto os demais estão ocupados em suas tarefas”. Esse princípio é respeitando na organização da prática pedagógica pesquisada, pois, os alunos são ocupados o tempo todo, e quando um grupo antecipa o término das atividades, esse tempo é preenchido com atividades que reforçam a aprendizagem.

5.1.3 A Organização da prática pedagógica

Foi observado com riqueza de detalhes como é organizada a prática pedagógica para o universo multisseriado, atendendo a todos: séries/níveis/gêneros/idades. Primeiro problematiza o tema “Água” conversa, questiona, reflete, discute com os alunos sobre as fontes de abastecimento. Depois acontece a contextualização: os alunos visitam as aguadas do povoado. É como afirma Morin (2002), é preciso situar as informações e os dados em seu contexto para que assim adquiram sentido, e dessa forma possa provocar transformações nesse mesmo contexto. Dado que o conhecimento não é algo transmitido, que vem de fora a ser apreendido é algo que se constrói na interação contínua sujeito-objeto-meio social.

A dinamicidade observada na prática pedagógica nos faz refletir sobre a preocupação em relação à construção do conhecimento. Há uma preocupação em relacionar os conteúdos com a vida do

aluno e, para isso busca o que acredita ser o melhor método. É o que Freire (2011, p.26-30) confirma: “Ensinar exige rigorosidade metódica. O educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão”. E prossegue: “Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade, à convivência?”. Por que não estabelecer uma “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduo?”. E Papert (2008, p. 125) também reforça que: “O tipo de conhecimento que as crianças mais precisam é o que lhes ajudará a obter mais conhecimento” e continua: “[...] é que as crianças farão melhor descobrindo (“pescando”) por si mesmas [...]”. Nesse aspecto a Prática Pedagógica valoriza os contextos e, ao introduzir um conteúdo novo, toma como ponto de partida as experiências já construídas pelos educandos. SACRISTÁN (2000) afirma que para fazer progredir o conhecimento e melhorar a qualidade da educação é preciso que esta se realize em situações e contextos concretos.

A professora ressalta que os primeiros anos de trabalho foram penosos e angustiantes, enfrentou muitas dificuldades, a ponto de querer desistir, e, via de regra, aprendeu a conviver com essa realidade sem conformar-se, fato esse que a impulsionou a desenvolver habilidades para trabalhar com esse público tão diverso. Fino (2011, p. 105) diz que é: “Romper com os contextos do passado e criar os contextos de que o futuro necessita, o que implica uma redefinição do papel dos aprendizes e dos professores [...]”.

A professora admite que fracassou no início ao tentar reproduzir na sala multisseriada a mesma experiência vivida quando aluna, o ensino tradicional, individualizado, fechado, fragmentado, separado, desconsiderando as nuances, a heterogeneidade de uma sala dessa natureza.

Haja vista, percebeu-se nas observações, nas entrevistas que houve um esforço por parte da escola em romper com o paradigma fabril, tradicional, que insinua fragmentação, a uniformidade anteriormente citada, cedendo espaço para uma prática pedagógica diferente, e hoje, a escola opta por uma postura que valoriza os saberes já construídos pelos educandos, e decorrente deles os conhecimentos novos são acrescentados. Outro fator preponderante é a aproximação dialogal escola-família-comunidade, e a valorização cultural.

Observa-se que na prática pedagógica está implícito o que acredita Freire (2011, p.47) “[...] Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. Quando os alunos refletem sobre as questões ambientais locais, a postura pedagógica tem a intenção de sensibilizá-los, para construírem juntos uma reflexão nova, partindo do local para o global. É o que Morin (2007, p. 116) diz ser: “[...] um conhecimento em movimento, um conhecimento em vaivém, que progride indo das partes ao todo e do todo às partes [...]”. Entender a proporção dos problemas ambientais globais partindo dos problemas ambientais locais. E diante dessa realidade construir novas ações e atitudes que interfiram na realidade atual e impactem no futuro. É uma prática

que extrapola a realidade vivida nas escolas do campo, é uma mudança local como bem enfatiza Fino (2011, 113) “A inovação pedagógica não é induzida de fora, mas um processo de dentro”. Que nasce do incomodar-se com as problemáticas vivenciadas pelos sujeitos do processo pedagógico.

Essa escolha requer do professor uma postura crítica, reflexiva frente às práticas pedagógicas que estão se desenvolvendo na perspectiva das mudanças, ou seja, buscando romper com os arcaicos métodos de ensino buscando novas configurações de aprendizagens. Fino (2006, p. 3) diz seguinte: “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 [...]”. Percebe-se que na prática pedagógica estudada está incorporada essa atitude de buscar o tempo todo, a lógica contrária estabelecida pelo paradigma tradicional.

Outro importante fator a ser relatado é o ambiente emocional em que acontecem as aulas. Os alunos se mostram satisfeitos, entusiasmados, o espaço é acolhedor e tranquilo, propício para o diálogo, comentários, discussões, questionamentos negativos ou positivos. Durante todo o tempo de pesquisa a Professora demonstrou ter autoridade sem, no entanto, ser autoritária. Os alunos mantêm admiração sincera, respeito, carinho, confiança e gratidão. Esse bom relacionamento demonstra ser um facilitador no desenvolvimento dos trabalhos. Durante a realização da pesquisa, tive a oportunidade de constatar *in loco* essa preocupação em preservar um ambiente emocionalmente equilibrado.

5.1.4 O Currículo escolar e a competência pela experiência: “Expertise”

Partido da concepção de que, é do caos que se restabelece a ordem, a Professora ao viver suas angústias, busca respostas para suas limitações pedagógicas em suas vivências cotidianas “de ajuda” que entre os moradores do campo é um ato natural e possui forte significado. A “ajuda ao outro” foi o que a fez despertar para o trabalho em grupo, preenchendo uma lacuna nos limites do multisseriado. É nesse sentido que Arroyo, (2011, p.117) insiste que no currículo é preciso: “Reconhecer e enfatizar a relação estreita entre experiência e conhecimento ou reconhecer que todo conhecimento tem sua origem na experiência social [...]”. O autor continua dizendo que quando as experiências sociais são ignoradas, se ignora o trabalho humano, a experiência mais determinante do conhecimento. Enquanto as experiências sociais humanas, de vida e trabalho não forem reconhecidas como confirmantes do conhecimento, das ciências, dos saberes e dos processos de ensino-aprendizagem, não serão reconhecidas e valorizadas as experiências sociais humanas de luta, de trabalho e de vida dos profissionais do conhecimento e dos seus aprendizes.

Desse modo, o autor desperta para a importância dos currículos se tornarem cada vez mais flexíveis, ou seja, dar a cada escola a oportunidade de construir suas propostas junto com todos os

envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, contemplando os interesses, a realidade, e as necessidades existentes em cada espaço educativo. Desvencilhando-se de propostas curriculares prontas, fechadas e aprisionadoras. “Valorizar adequadamente os conteúdos é estabelecer uma linha de conexão da cultura escolar com a cultura social”. (SACRISTÁN, 2000, p. 53).

Portanto, o currículo de hoje ultrapassa as teorias culturais tradicionais de produção e reprodução de um currículo pronto, fechado, passivo, alheio a realidade a ser aplicada. Nesse aspecto “A totalidade do funcionamento de uma escola faz parte do *currículo real* e contribui para formar os alunos de maneira deliberada ou involuntária” Perrenoud, (2000, p. 96). Defende-se a construção de um currículo contextualizado, acessível, que respeite a diversidade, e as especificidades de cada realidade. Numa perspectiva de desatrelamento das condições subalternas (zona rural- classe menos favorecida) ajudando-os a assumir uma postura de reconstrução, reestruturação da realidade.

É importante mencionar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB-9394/96, dá oportunidade aos sistemas de ensino de organizarem os conteúdos em consonância com a base nacional comum do currículo, como também a parte diversificada como se pode ver no Artigo 26 da Lei supracitada:

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

Diante do exposto percebe-se que a Professora pesquisada, ao desenvolver seu programa de ensino - conforme consulta feita ao seu planejamento – considera as peculiaridades curriculares para definir os objetivos e selecionar os conteúdos. Faz uso do livro didático, principalmente com os alunos mais desenvolvidos, como forma de consolidar os conteúdos estudados de forma dinâmica e interativa. Observou-se que a escola faz uma adaptação entre os conteúdos sugeridos pela proposta curricular da Secretaria Municipal de Educação e os que o livro traz, com o propósito de contextualizá-lo a realidade local, pois, como afirma o professor Fino (2008, p. 2) “a Inovação Pedagógica dentro da escola envolve sempre o risco de esbarrar contra o currículo”; que na perspectiva da inovação, precisa ser dinâmico, atrativo, interativo, aberto, contextualizado para que assim, os resultados reflitam o bom desempenho da/na/para a escola refletindo positivamente no seu entorno.

Nesse sentido, a escola tem desenvolvido uma experiência bem sucedida no que se refere às questões que envolvem o aprendizado, porque a inovação se constitui um dos componentes central da ação pedagógica.

5.1.5 Educação e cultura: O contexto

Outro importante aspecto observado é a importância que a escola dispensa às questões culturais da comunidade, havendo sempre um intercâmbio nas ações desenvolvidas pelas mesmas. Ou seja, “Cada um desses termos é ao mesmo tempo meio e fim: é a cultura e a sociedade que garantem a realização dos indivíduos e são as interações entre indivíduos que permitem a perpetuação da cultura e a auto-organização da sociedade” (Morin, 2002, p. 54).

Essa abertura construída entre a escola e a sociedade é a oportunidade de permear um diálogo de valorização da cultura local e de todas as culturas existentes. Essa dinâmica se constitui como uma iniciativa pedagógica inovadora, pois proporciona aos alunos conhecer, compreender, identificar-se com a sua cultura, como também perceber e valorizar as culturas diferentes. Para Morin (2002, p. 57) “A cultura mantém a identidade humana naquilo que tem de específico; as culturas mantêm as identidades sociais naquilo que tem de específico. As culturas são aparentemente fechadas em si mesmas [...] Mas, na realidade, são abertas [...]. A assimilação de uma cultura a outra são enriquecedoras”. Nesse sentido Freire, (2011, p. 136) fala: “O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente mudança [...]”. Há, portanto, preocupação por parte da escola em ampliar o conceito de cultura, como também compreender a mesma, de forma contextualizada, partindo da realidade onde ela emerge.

Esses depoimentos denotam que existe uma preocupação além, intrínseca ao estudo do conteúdo, está na formação do cidadão do campo, que precisa aprender/reaprender identificar-se, conhecer e conviver com a sua realidade, refletindo-a, organizando-se de modo que seja capaz de conduzir o seu próprio destino, dando significados novos à sua realidade. Como (Caldart, 2011, p.151) defende é preciso pensar: “[...] uma educação *dos* e não *para* os sujeitos do campo”. Existe na prática desenvolvida um desejo de buscar novas possibilidades de aprendizagem e, sobretudo, construir junto com os alunos uma compreensão profunda do que é ser cidadão do campo.

Convém ressaltar também que, a escola busca aproximar-se das questões sócio histórico, política e cultural que envolve aquela comunidade, na tentativa de desenvolver uma educação que ajude os alunos a pensarem seu próprio espaço, sua cultura, como pessoas, como cidadãos que promovam mudanças. Caldart (2011, p. 151) complementa ser necessário pensar uma educação “[...] que nos interessa enquanto seres humanos, enquanto sujeito de diferentes culturas, enquanto classe trabalhadora do campo, enquanto sujeito das transformações necessárias em nosso país, enquanto cidadão do mundo...”.

E nesse contexto, se encontram as histórias das professoras entrevistadas. Histórias de enraizamento rural, em que essas profissionais revelam uma interação pessoal, social, histórica e

política com o contexto onde se desenrola a educação do campo. O desejo de construírem com suas ações pedagógicas, pessoas mais autônomas, ativas, éticas, abertas ao diálogo, preceptoras/construtoras de novas perspectivas para a vida no campo.

A professora da escola Justino Amâncio, na verdade é uma “*camponesa*” que constrói, que leva para a sala de aula a sua subjetividade, seus hábitos, seus valores, em suma, a cosmovisão de natureza rural. Isto sem dúvida confirma o que defendem Arroyo, Caldart e Molina outros citados no quadro teórico, para os quais a Educação do Campo nasce como um movimento social, uma demanda do próprio homem que vive no campo.

5.1.6. A Construção coletiva do conhecimento

De acordo com Perrenoud, (2000, p. 35) “[...] a construção do conhecimento é uma trajetória coletiva, onde o professor orienta, criando situações e dando auxílio, sem ser o especialista que transmite o saber”.

Ao socializar a sua experiência, a Professora revela a educação coletiva, superando o individualismo e os limites do serial. Fortalece a idéia de partilha, entreatajuda, resgata a capacidade de construir coletivamente o conhecimento, de superar a visão classista de ter acesso ao saber.

Com essa iniciativa, a escola atende aos anseios de uma perspectiva nova de escola e consecutivamente de sociedade, defendida por Snyders, (2005, p.111) “Há necessidade de se revolucionar a sociedade atual, a escola atual; O que não significa que tudo nelas seja destruído. A revolução não significa voltar ao zero, como se fosse possível começar por criar uma nova raça de homens puros; é levar até ao paroxismo os elementos positivos hoje em ação”.

Esse pensamento de certa forma se complementa na fala da Professora atual, quando relata em uma de suas experiências o valor da troca de saberes sociais ao trabalhar em outra localidade diferente da que atua. Fato que contribuiu para o despertar para a construção coletiva do conhecimento. A sua leitura vai além da sala de aula, surge da leitura de mundo que possui. Sua percepção constrói-se de uma postura de vida dialogal, coletiva, partilhada: é a escola mudando a vida. Dado a concepção de que construção coletiva ultrapassa o simples ato de agrupar pessoas e envolvê-las numa prática educativa. Nesse expressar-se é perceptível a valorização do ser humano enquanto ser que produz e socializa conhecimentos. No expressar-se dos alunos há também uma visão paulofreireana, onde os sujeitos constroem o conhecimento na partilha, na interação, um aprendendo com o outro, se educando conjuntamente.

Durante a observação percebeu-se a evidência do trabalho coletivo naquela classe multisseriada, e isso favorece significativamente o desenvolvimento da prática pedagógica existente, é o prenuncio do que Morin (2002, p. 32) antecipa que a escola precisa valorizar: “[...] uma nova

geração de teorias abertas, racionais, críticas, reflexivas, autocríticas, aptas a se auto reformar”. E assim, os alunos como conhecem bem sua realidade, grande facilitador para fortalecer as relações cooperativas e interativas acontecerem de forma natural e consistente. “A escola não pode ser apenas joguete de mudanças externas, mas deve assumir, ela própria, a mudança desejada” (SOUSA e FINO 2008, p. 12). A partir dessa concepção entende-se que a construção coletiva precisa ser pensada partindo do princípio de que o aluno deve ser visto como produtor, construtor de seu conhecimento, e não apenas um receptor de informações prontas.

Nesse contexto, o professor transforma a função de mero transmissor de conhecimento, em uma tarefa de organizador, mediador da aprendizagem, conforme afirma Moretto, (2005, p. 50):

A atividade do mediador segue um grande princípio da perspectiva construtivista e sociointeracionista, relacionados aos conceitos de ensinar e aprender. “*Aprender é construir significados e ensinar é oportunizar essa construção*”. Nessa sentença podemos perceber os papéis dos **dois atores principais** no processo de construção do conhecimento em contexto escolar. **Ao aluno** cabe a atividade de apropriar-se dos conhecimentos socialmente construídos e dar-lhes significado dentro do contexto em que ele, sujeito, está inserido e também de sua estrutura conceitual. **Ao professor não** cabe o papel de “transmitir” algo já pronto, mas elaborar atividades que facilitem ao aprendiz estabelecer relações significativas no universo simbólico proposto. (grifo meu)

E dessa forma, a Escola Justino Amâncio procura incorporar à sua prática valores significativos e necessários à aprendizagem como uma relação de confiança, solidária, aberta, valorizando cada componente do grupo, orientando para o crescimento, desenvolvimento individual e coletivo. Procura trabalhar na perspectiva de auxiliar a superação das dificuldades e limites de cada integrante do grupo.

Observa-se que ante a Professora, todos os outros envolvidos no processo: Alunos, pais, ex-aluna, Secretária de Educação e Coordenador Pedagógico reconhecem o valor do trabalho coletivo incorporado à sua prática pedagógica.

Essa concepção desenvolvida pela escola se aproxima da teoria histórico-cultural, na qual Vigotsky (2007) defende que o ensino deve estar fundamentado em problemas que desafiem os alunos a procurar soluções baseadas na partilha dos conceitos cotidianos e na investigação realizada por meio do trabalho cooperativo. Desse modo, o papel do professor é orientar situações educativas que promovam a aprendizagem de forma autônoma, isso requer uma elaboração ativa que facilite a apropriação, aplicação e reestruturação do conhecimento, onde cada aluno encontre o seu próprio jeito de caminhar.

A prática pedagógica desenvolvida na escola Justino Amâncio alcança amplo reconhecimento: ocorre dentro do espaço educativo, ultrapassa os limites da escola e chega às famílias, expressando-se na fala dos pais e pessoas da comunidade que percebem o diferencial da escola dentre

as demais do município. É o que Perrenoud, (2000, p.102) diz ser: “[...] mister, [...] o conduzir as dinâmicas[...] que fala-se hoje ser *competências coletivas*”.

Esse é o fio condutor dos teóricos que defendem o trabalho em grupo, como alternativa para atender aos diferentes níveis de compreensão e aprendizagens. Esse entendimento se traduz nas palavras de Durkheim (2008, p. 224) sobre educação coletiva: “Para aprender amar a vida coletiva é preciso vivê-la, não apenas em pensamento, na imaginação, mas na realidade. Não se trata de formar virtualmente na criança essa faculdade de aderir a um grupo; é necessário estimular essa capacidade de exercê-la efetivamente, afinal, ela só pode se determinar e se fortalecer através do exercício”.

Nessa perspectiva, o incentivo ao convívio coletivo é um estímulo para fortalecer as relações de socialização, cooperação, solidariedade e partilha, reforçando, portanto, diferentes formas de construir o conhecimento, visto que não existe forma certa ou errada de aprender, mas diferentes formas de concebê-lo.

Conforme já mencionado a classe multisseriada é algo complexo dentro da concepção tradicional de escola. Naturalmente, a construção do conhecimento e a aprendizagem dentro desse espaço acontecem de maneira complexa. Assim diz (Morin, 2007) “É necessário uma reforma do pensamento no sentido de favorecer a construção do conhecimento levando em consideração o contexto e a realidade de cada um, sem, contudo perder de vista o pensamento complexo que no seu sentido originário *complexus*: que é tecido junto”. Assim sendo, a construção coletiva do conhecimento é o grande facilitador para emergir entre os alunos uma forma solidária de convivência social, de estruturação de sociedade mais ética, estimulando-os a enfrentar os desafios da vida e a superar os limites que lhes são impostos.

5.1.7 A avaliação como prática inovadora

Para compreender a problemática da avaliação da aprendizagem, Moretto, 2005 que diz que a avaliação tem sido um momento angustiante para os professores e estressantes para os alunos. “A avaliação da aprendizagem é angustiante para muitos professores por não saber como transformá-la num processo que não seja uma mera cobrança de conteúdos “de cor”, de forma mecânica e sem muito significado para o aluno” Moretto, (2005, p. 93). Se essa postura gera ansiedade para o professor, imagine o que representa para o aluno? “*Hora do acerto de contas*”, “*Hora da tortura*”, “*Hora da verdade*” Segundo Moretto, são muitas as representações em voga entre os alunos. Ele ainda faz algumas considerações em relação a provas: “[...] se as notas forem boas ou ótimas os pais dão-se por satisfeitos, pois pressupõem que a nota traduz a aprendizagem, o que nem sempre é verdade. [...] para o aluno se a nota foi de aprovação, ele exhibe como um troféu pelo qual “deve receber a recompensa” (2005, p. 94).

Esse se constitui como o modelo tradicional de avaliar, é o que Paulo Freire chamou de “educação bancária”.

A LDB 9394/96 proporcionou abertura para novas interpretações e posturas em relação à avaliação. Dentro dessa percepção o processo avaliativo de acompanhamento desenvolvimento e promoção do aluno assume também uma nova perspectiva, ou seja, permite compreender o aluno como construtor do seu próprio conhecimento, e não mais como mero receptor e reproduzidor de informações. Consecutivamente o professor também assume uma nova postura, a de mediador. Nesse aspecto Moretto, (2005, p. 45) diz que: “para isso é preciso que o professor tenha uma visão epistemológica bem definida”. Dessa forma, muda também a perspectiva da avaliação e promoção do aluno. E ainda afirma: “[...] as estratégias de ensino precisam estar ligadas às características do professor, elas precisam também respeitar a dos alunos, [...]. Em cada nível do ensino e em cada contexto social e psicológico é preciso usar estratégias adequadas ao público alvo” Moretto, (2005, p. 50).

No caso da classe pesquisada percebeu-se que essa é uma prática que já vem sendo desenvolvida. Está incorporada a prática da professora essa iniciativa de respeito à individualidade e o amadurecimento do aluno. Ela procura valorizar o progresso do educando, por mínima que seja. Durante as aulas percebeu-se que a professora demonstra paciência, atenção às dificuldades dos alunos, sempre apresentou alternativas para ajudá-los a superar.

A professora apresenta os assuntos atenta à participação dos alunos, instigando-os ao diálogo, fazendo questionamentos. Demonstra acreditar no trabalho em grupo, e estabelece critérios para essa divisão, ou seja, na hora de resolver as atividades tem sempre o cuidado de colocar os que têm maiores dificuldades com os alunos que tem mais experiência. Assim sendo, a prática pedagógica estudada reconhece, reforça o valor e a importância da troca de experiência, o seu significado para o crescimento individual e coletivo do aluno.

Conforme Vasconcellos (1995) é de grande relevância que a avaliação acompanhe todo o processo de aprendizagem e progresso do aluno. Avaliação é um processo abrangente da existência humana, que implica uma reflexão crítica sobre a prática, no sentido de captar seus avanços, suas resistências, suas dificuldades e possibilitar uma tomada de decisão sobre o que fazer para superar os obstáculos. É a forma de acompanhar o desenvolvimento dos educandos e ajudá-los em suas eventuais dificuldades.

A dinâmica assumida pela escola Justino Amâncio, reflete positivamente nos resultados como reconhece o Coordenador pedagógico (entrevista) o êxito na qualidade da aprendizagem e dos índices de aprovação alcançados.

Esse reconhecimento confirma a inovação do trabalho pedagógico desenvolvido na escola, onde há preocupação em oferecer uma educação diferenciada, de qualidade e criativa. É pertinente

destacar que a professora preocupa-se em melhorar a prática pedagógica, conforme externou: “Eu acho que o que sei ainda é pouco pra ajudar os alunos, é por isso que gosto de fazer os cursos que a secretaria oferece, nem tudo que a gente aprende pode aplicar, mas ajuda muito”.

Durante as observações constatou-se a importância dada ao diálogo, como forma de esclarecer dúvidas, orientar os alunos mais lentos a superar suas dificuldades. Todos os grupos enquanto realizam as atividades recebem o encaminhamento pedagógico docente. Os erros dos alunos não são vistos com desprezo, mas como possibilidades, meios para ajudá-los a se apropriarem do conhecimento. Os alunos que têm mais dificuldades são orientados individualmente e posteriormente reconduzidos aos grupos. Essa atitude ajuda o aluno a confiar e acreditar em si, nas possibilidades de superação, estimulando-o a querer progredir em outras tarefas. Moretto, (2005, p. 96) afirma: “A avaliação da aprendizagem é um momento privilegiado de estudo, e não um acerto de contas”.

Avaliar requer pensar uma nova concepção em relação às práticas metodológicas. Ou seja, desvencilhar-se da concepção tradicional de pensar a educação. A Professora deixou claro que num espaço multisseriado é preciso pensar de forma múltipla, diversificada, e assim, apresentar aos alunos, diferentes alternativas para que ele construa a sua aprendizagem. É preciso ter coragem para adequar o currículo para atender às necessidades dos alunos. Dentro desse contexto o sistema de avaliação e promoção precisa ser flexível respeitando o nível e o ritmo de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento deste estudo revelou um conjunto de informações e ideias essenciais às respostas aos objetivos estabelecidos nessa pesquisa. Contudo, estas conclusões não se esgotam aqui, pois outras questões foram aguçadas estimulando a posteriores estudos. Nesse sentido é interessante ressaltar que o estudo mostrou-se pertinente e demorou mais que o tempo previsto, com o intuito de fazer uma investigação minuciosa para responder à questão da pesquisa: Constatar se há Inovação pedagógica na prática pedagógica desenvolvida na Escola Justino Amâncio da Silva, na localidade de Riacho da Fome, Quixabeira, Bahia.

A presente pesquisa trouxe contribuições tanto no campo científico, como também no campo social. Uma vez que emergiram novos conceitos e significações de uma postura diferenciada diante da realidade complexa que é a sala multisseriada.

Ressalta-se que para identificar, analisar e compreender a realidade pesquisada se adotou a etnografia como metodologia, precedida da abordagem qualitativa, por entender a importância de se fazer etnografia e ser este o método mais adequado de se aproximar do campo e objeto de estudo de forma mais detalhada. Procurou-se entender sobre a prática pedagógica desenvolvida na escola Justino Amâncio da Silva, considerando as relações sociais ali estabelecidas. A dialética permeou o processo de análise, com enfoque teórico-metodológico, tendo como foco a experiência cotidiana vivida pela professora e seus alunos.

Sabe-se que a etnografia é uma abordagem que abre espaço para uma visão ampla do processo de construção do conhecimento, uma vez que a pesquisa não se limita ao espaço da sala de aula. Insere-se no ambiente formal e não formal de aprendizagem apreendendo as relações e se estende ao contexto sócio-cultural dos alunos.

A motivação em investigar o espaço multisseriado começou quando em visitas de observação como professora de estágio, tive a oportunidade de conhecer aquela prática pedagógica, e uma vez ingressando nesse mestrado no momento de pesquisa remeti-me àquela experiência anteriormente vivida.

Esse estudo passou por diversas fases: A princípio foi feita a pesquisa bibliográfica para conhecer os princípios norteadores da educação do campo e subsidiar teoricamente esse estudo, ainda visto pelo sistema como um problema a ser vencido. Mas esta pesquisa aponta também outro horizonte, romper os padrões convencionais da escola fabril, precisa ser pensada *No* e *Do* contexto do campo, Caldart (2010).

Logo após, foram feitas visitas à localidade para conhecê-la, onde aconteceram conversas informais com as famílias daquela comunidade.

Posteriormente aconteceram as observações no espaço pesquisado e consecutivamente, realizaram-se as entrevistas com todos os sujeitos envolvidos na pesquisa.

Esse estudo aconteceu em torno da questão central dessa pesquisa: “Em uma educação do campo, em uma classe multisseriada, considerando a especificidade da classe, não se estaria diante de um campo aberto e convidativo a uma postura pedagógica inovadora”? Que naturalmente abre espaço para outras indagações. No entanto, não é possível tratar da prática pedagógica, na perspectiva de inovação pedagógica sem deter-se à realidade onde essa ação acontece – a escola.

Nesse sentido, procurou-se aprofundar os conhecimentos, partindo da análise da função da escola, tendo como referência estudos orientados por teorias que a põem como reprodutora da cultura dominante, cujos métodos utilizados colaboram para que alunos das classes de menor poder aquisitivo sejam excluídos. Desse modo, respaldou-se nos pensamentos de Snyders (2005), Toffler (1970, 2012), Arroyo (2011), Bourdieu e Passeron (2011), Freire (2011), Sousa (2004), Fino (2006) Morin (2007), cujos posicionamentos possibilitaram a esta pesquisa reflexões sobre o quanto é importante evoluir de uma consciência ingênua para uma consciência crítica e como a escola pode servir de instrumento que possibilita essa libertação, transformação e mudança diminuindo assim as desigualdades sociais.

Durante o processo de investigação, presenciou-se uma prática pedagógica diferente, com a perspectiva de desenvolver habilidades e competências necessárias para a formação dos alunos de forma integral. Os desafios são lançados o tempo todo e os mesmos cooperam entre si, se esforçam individual e coletivamente para responder a esses desafios. Ou seja: Não basta que envolva os alunos em uma tarefa cooperativa qualquer, é preciso que provoque conflitos sociocognitivos. E essa perspectiva sempre esteve presente na prática pedagógica desenvolvida naquele espaço educativo, isso responde a uma das questões dessa pesquisa, que a professora tem consciência do trabalho que desenvolve.

Ao analisar a prática pedagógica observada, constatou-se uma ação que valoriza o individual e o coletivo mutuamente, e ambas estão interligadas, pois uma depende da outra para a construção do conhecimento acontecer.

As investigações e análises contribuíram significativamente para reconhecer o importante papel que a professora exerce como mediadora na ação pedagógica desenvolvida na escola. Foi possível observar nas aulas de campo, nas atividades desenvolvidas em sala o propiciar aos alunos experiências e vivências que possibilitam descobertas e construções pessoais e coletivas, onde os mesmos constroem o conhecimento a partir do contado direto com o objeto de aprendizagem e também na troca de informações e saberes entre si. Nesse contexto os educandos são orientados a buscar novos caminhos, respeitar, valorizar e aprender com as diferenças, pois a eles é dada a condição de serem sujeitos da própria aprendizagem.

Nessa perspectiva a escola demonstrou pensar o aluno como sujeito da sua aprendizagem, ou seja, ele deve ser ator e autor do próprio conhecimento, da aquisição e sistematização dos saberes escolares por eles adquiridos. Este deve ser um processo ativo, reflexivo, dinâmico e significativo que os envolva completamente dando subsídios e possibilidades para agir no seu cotidiano, uma vez que os conteúdos aprendidos na escola precisam viabilizar a autonomia, a liberdade de pensamento e o exercício de uma vivência social autêntica, participativa, dado que, se estes não provocarem essa ruptura perdem o sentido de serem aprendidos.

Diante de tais considerações e reflexões é pertinente afirmar que, de fato a prática pedagógica da escola Justino Amâncio atende à perspectiva de inovação pedagógica, uma vez que os alunos desde cedo são desafiados a aprender, refletir, argumentar, construir uma consciência crítica e social do seu mundo.

É oportuno defender uma educação de qualidade para as pessoas que moram no campo, como forma de combater a desigualdade social. Não obstante, sabe-se que essas desigualdades entre o campo e o urbano, a configuração de classes seriadas e não seriadas, é resultado das políticas educacionais vigentes, que com essas iniciativas só contribuem para que essas disparidades se acentuem.

Confirma o nosso estudo a pertinência social e científica de sua realização. As Secretarias Municipais de Educação do Nordeste Brasileiro podem se apoiar no presente estudo em vista à criação de uma coordenação específica da educação do campo, com políticas próprias, e capazes de repensar a forma negativa como tem sido vista a sala multisseriada. Será então um caminho para substituir tanto o nome atribuído inapropriadamente ao conjunto de estudantes de múltiplas idades e níveis de saber como a tendência a ver na escola do campo um amontoado de séries desconexas e a se atropelarem. Nossa pesquisa apresentou processos de construção partilhada e coletiva do conhecimento, ensino contextualizado, articulação família/escola/ruralidade, o que confirma o caráter inovador da escola em estudo.

Sem dúvida, temos os limites da dificuldade em generalizar os resultados auferidos, mas se pode, a partir desta pesquisa, ampliar os espaços a serem mapeados e estudados, e sem dúvida muitos elementos aqui resgatados o serão de novo, já que a realidade e o contexto se dão em rede.

A pertinência social se encontra no fato de que nosso estudo engrossa as fileiras e iniciativas que buscam superar a solidão e a discriminação que vêm marcando secularmente o lugar dos povos do campo na sociedade brasileira. Reforçam-se assim as lutas seculares dos Movimentos Sociais e dos povos do campo em suas diversas perspectivas de existência.

Por fim, constatamos que as nossas questões de pesquisa e os nossos objetivos não encontraram o silêncio como resposta, mas sinalizaram que a escola do campo do nordeste do Brasil possui, embora de forma ainda não aprofundada nem sistematizada, a certeza de que ali se gesta uma prática pedagógica inovadora.

REFERÊNCIAS

- ABRÃO, José Carlos. **O Educador a caminho da roça**: notas introdutórias para uma conceituação do da educação rural. Mato Grosso, 1989.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber Livros, 2008.
- ARROYO, Miguel G. **Currículo, Território em Disputa**. 2ª ed. Petrópolis. RJ: Vozes, 2011.
- _____. Miguel. FERNANDES, Bernardo M. **A Educação Básica e o Movimento Social do Campo**. Vol. 2. Brasília. BF: articulação nacional por uma educação básica do campo, 1999.
- AUED, B. W. et al. **Retratos do MST**: ligas camponesas e movimento dos trabalhadores rurais sem terra. Cidade Futura, 2005.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas. **Política de educação no campo**: para além da alfabetização. (1952-1963). São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.
- BENJAMIN, César. e CALDART, Roseli Salete. - **Projeto popular e escolas do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 2001. Coleção Por uma Educação Básica do campo, nº 3.
- CALDART, Roseli Salete. **Educação em Movimento: Formação de educadores educadoras no MST**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- _____. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. Petrópolis. Editora Vozes, 2000.
- _____. **O lugar da escola na Pedagogia do MST**. Fundação CECIERJ (biblioteca). Rio de Janeiro, 2005. Disponível em: <>. Acesso em: 15 de janeiro de 2015.
- _____. **Movimento Sem Terra: Lições de Pedagogia**. Currículo sem Fronteiras. v. 3, n.1, p.50-59, jan./jun.2003. Disponível em: <>. Acesso em: 23 de novembro de 2014.
- CANDAUI, Vera Maria. Currículo, conhecimento e cultura. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do. **Indagação sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério da Educação, 2007. 48p.
- Cadernos Secad2; **Educação do Campo**: Diferenças mudando paradigmas. Brasília, mar. 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaocampo.pdf> Acesso em: 06 de jul. 2015.
- CARVALHO, S. M. G. **Educação na Reforma Agrária**: Uma política pública. Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação Em Educação na Universidade Federal do Ceará/Fortaleza, 2006.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. A Constituição de Weimar: um capítulo para a educação. **Educação e Sociedade**, v. 19, n. 63, 1998.
- DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. (orgs). **O Planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens; tradução Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- DURKHEIM, Émile. **A Educação moral**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

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

_____. **Tecnologias em educação, estudos e investigações,** Lisboa, Actas do X Colóquio Internacional da AFIRSE/APELF p. 390 – 401, Lisboa, 2001.

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

_____. **O Futuro da Escola do Passado.** A Escola Sob Suspeita. Porto Portugal, p. 1-12, 2007.

_____. **Inovação Pedagógica: Significado e Campo (de investigação). Educação em Tempo de Mudança,** Grafimadeira, Funchal Portugal, p.277-287, 2008.

_____. **Demolir os muros da fabrica de ensinar.** Humanae, v.1, n. 4, p. 45-54, ago. 2011.

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

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

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

_____. **Escola da Pena: o emergir de uma cultura ‘nova’.** Tecnologias em educação, estudos e investigações, Lisboa, Actas do X Colóquio Internacional da AFIRSE/APELF p. 390 – 401, Lisboa, 2001.

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

_____. **Pedagogia do Oprimido.** 46ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

GHIRALDELLI, Jr, Paulo. **História da educação brasileira.** 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

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

LAPASSADE, Georges. **As Microssociologias - série Pesquisa em Educação.** Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

LEITE, Sérgio Celani. **Escola Rural: urbanização e políticas educacionais.** 2. Ed. São Paulo: Cortez. 2002.

_____. Ministério da Educação/ Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Resolução nº 1 de 03 de abril de 2002.

_____. Secretaria de Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: 1ª a 4ª série**, volume 1, Brasília: MEC/SFH, 1997.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, nº 9394/96, de 20 de Dezembro de 1996.

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

LIMA, Elmo de Souza. **A formação continuada de professores no Semiárido**: valorizando experiências, reconstruindo valores e tecendo sonhos. 2008. 240f. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2008.

_____. **Formação Continuada de professores no semiárido**: Ressignificando saberes e práticas. Teresina: EDUFPI, 2011.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação**. 2ª ed. Brasília: Líber Livro Editora, 2010.

_____. **A Etnopesquisa Crítica e Multirreferencial nas Ciências humanas e na Educação**. 2 ed. Salvador: EDUFBA, 2004.

MALVEZZI, Roberto. **Semi-árido**: Uma Visão Holística. Brasília: Confea, 2007. 140p.

MARTINS, Fernando José. **Organização do trabalho pedagógico e educação do campo**. Educação (UFSM), v. 33, 2008.

MARTINS, Josemar e LIMA, R. A. **Educação com Pé no Chão do Sertão: proposta político-pedagógica para as escolas municipais de Curaçá**. Curaçá – BA, 2001.

_____. Anotações em torno do Conceito de Educação para a Convivência com o Semiárido. In: RESAB. Rede de Educação do Semiárido Brasileiro (Org.). **Educação para a Convivência com o Semiárido: Reflexões teóricas-práticas**. Juazeiro – BA: Secretaria da RESAB. Rede de Educação do Semiárido Brasileiro, 2004.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Trabalho de campo**: Contexto de Observação, Interação e Descoberta. In: Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. 27ª ed. Vozes, 2008.

MOLINA, Mônica Castagna. Brasil. **Ministério do Desenvolvimento Agrário. Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão**. – Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

_____. Mônica Castagna. **Educação do Campo e Pesquisa II: questões para reflexão**. Molina organizadora – Brasília: MDA/MEC, 2010.

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

MOREIRA, Antônio F. **Propostas curriculares alternativas**: limites e avanços. Educação & Sociedade, ano XXI, n.73, p.109-138, dez. 2000.

MORETTO, Vasco Pedro. Prova: **Um momento privilegiado de estudo não um acerto de contas**. 5ª ed. Rio de Janeiro-RJ: DP&A editora. 2005.

MORIN, Edgar. **A inteligência da complexidade**. 2ª ed. São Paulo: Peirópolis, 2000.

_____. **Os sete saberes necessário à educação do futuro**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Introdução ao Pensamento Complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2006.

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

_____. **Ciência com consciência**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 1998.

MST. **Educadores lançam manifesto contra o fechamento de escolas rurais**. MST: 2011. Disponível em <<http://www.mst.org.br/node/12562>>. Acesso em 02/06/2015.

NISKIER, Arnaldo. Educação Brasileira: 500 anos de História. Rio de Janeiro: FUNARTE, 2001.

PASSADOR, Cláudia Souza. **A educação rural no Brasil**: O caso da escola do Campo do Paraná. São Paulo; Annablume, 2006.

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

_____. **A família em Rede** - Ultrapassando a barreira digital entre gerações. Lisboa: Relógio D'Água Editores 1997.

_____. **LOGO**: Computadores e educação. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985.

PERRENOUD, Philippe. Dez novas competências para ensinar. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PINHO, Ana Sueli Teixeira de. **Classes multisseriadas no meio rural**: o reconhecimento da diferença como possibilidade de aprendizagem. **Anais do 19º Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste**. João Pessoa, PB. 05 a 08 jul., 2009. João Pessoa: Editora UFPB, 2009. CD-ROM.

PIAGET, Jean. **Epistemologia Genética**. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

_____. **Para onde vai a educação?** 15ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2000.

Revista – Secretaria Nacional do MST - **Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra**, 2010.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Trad. Ernani F. da F. Rosa. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. **Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores**. In_: NÓVOA, António (Org.). **Profissão professor**. Portugal: Porto Editora. LDA: Porto, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 3ª ed. Petrópolis: Vozes. 2004.

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

_____. **Currículo, cultura e sociedade**. 12ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

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

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

_____. **A Dimensão Política do Currículo**. Sumário pormenorizado da lição síntese da disciplina de desenvolvimento Curricular. Universidade da Madeira, 2002.

_____. **Educação: textos de intervenção**. Portugal, 2004.

_____. FINO, Carlos Nogueira. **As TIC abrindo caminho a um novo paradigma educacional**. in Revista Educação & Cultura Contemporânea, Rio de Janeiro, 1º Semestre, p. 11-26, 2008.

_____. **O professor como pessoa: A dimensão pessoal na formação de professores**. 1ª ed. Porto Portugal: 2000.

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

_____. **O Choque do Futuro**. Petrópolis/RJ: Record, 1970.

VASCONCELLOS, C dos S. **Avaliação: concepção dialética – libertadora do processo de avaliação escolar**. São Paulo: Libertad, 1995.

VEIGA, Ilma. P. Alencastro. **Projeto Político pedagógico da escola: uma construção possível**. São Paulo: Papirus, 1995.

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

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

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

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

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

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

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

_____. **O enfoque globalizador e o pensamento complexo. Uma proposta para o currículo escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ANEXOS