



# EDUCAÇÃO DO CAMPO E INOVAÇÃO PEDAGÓGICA: PERSPECTIVAS E POSSIBILIDADES

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**Luzia Gonçalves Oliveira Silva**

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - INOVAÇÃO PEDAGÓGICA



UNIVERSIDADE da MADEIRA

*A Nossa Universidade*

[www.uma.pt](http://www.uma.pt)

Janeiro

| 2015



UNIVERSIDADE da MADEIRA

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

**Luzia Gonçalves Oliveira Silva**

**Educação do campo e inovação pedagógica: perspectivas e possibilidades**

**Dissertação de Mestrado**

**FUNCHAL – 2014**

**Luzia Gonçalves Oliveira Silva**

**Educação do campo e inovação pedagógica: perspectivas e possibilidades**

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

Orientadores:

Professor Doutor: Fernando Luís de Sousa Correia

Professor Doutor: Elias Lins Guimaraes

**FUNCHAL – 2014**

## DEDICATÓRIA

A todos que contribuíram com a construção dessa pesquisa. A todas as meninas, mulheres, mães, esposas e professoras, enfim, aos sujeitos do campo que assim como eu cresceram nesse espaço rico mas sofrido, que é produto e produtor de conhecimento.

## AGRADECIMENTOS

A construção dessa dissertação foi um percurso marcado por momentos de muitas buscas, diálogos, sentimentos, dúvidas, angústias, força de vontade, esperanças, emoções e por pessoas que deixaram um pouco de si em mim. Enfim, foram momentos e sensações únicas que proporcionaram muitas aprendizagem e sensibilidade as pequenas coisas, aos pequenos atos. Posso afirmar com todas as minhas certezas, esse trabalho me tornou uma pessoa diferente e mais feliz. Assim, tenho muito a agradecer, em especial:

A Deus que é o Ser maior e sublime, que me proporcionou tantas conquistas, como tenho a agradecer!

Agradeço a minha família que sempre acreditou em mim. Meus pais que com sua simplicidade em falar me dá uma lição de vida todos os dias;

Agradeço também ao meu esposo Carlílio pelo apoio e companheirismo, indispensáveis para dar vida a pesquisa e, principalmente pela compreensão demonstrada; a minha filha Layla, por ter compreendido a minha falta de atenção;

Agradeço a Equipe da DH2, pela competência e responsabilidade em especial a memória do professor Cleiton, uma pessoa tão generosa e simpática;

A Universidade da Madeira, especialmente aos doutores Carlos Nogueira Fino, Jesus Maria Sousa por terem proporcionado tantas janelas de aprendizagem e principalmente, por contribuírem em prol do diferencial nas pesquisas de Mestrado em nosso país;

Agradeço aos sujeitos do campo da Escola Chico Mendes do povoado de Lençóis-Una-Bahia-Brasil, a professora Elisabele Dantas, aos pais e alunos pelo compromisso, pela verdade evidenciada em sua forma de falar, fazer e ser, tornando esse espaço um local rico em conhecimento e aprendizagem;

Agradeço ao meu orientador Brasileiro Dr Elias Lins pela sua humildade, sensibilidade, paciência e competência em ter ajudado a organizar essa pesquisa ;

Agradeço ao meu orientador Português o Dr Fernando Correia pela prudência, pelo estilo em pontuar as observações desse trabalho;

Agradeço a Marlei Gomes e Rita de Fátima (minhas colegas de trabalho), por estarem sempre do meu lado apoiando, confortando, incentivando e torcendo pelo meu sucesso;

Agradeço a professora Rosenaide Ramos pelo respeito, pela competência e por sua sensibilidade acreditando em meu potencial e contribuindo com a minha caminhada;

Agradeço a todos os professores, amigos, as pessoas que colaboram com a minha formação pessoal, social e acadêmica

## RESUMO

As reflexões trazidas neste documento é fruto de uma longa estada no povoado de Lençóis na Escola Chico Mendes em Una-Bahia-Brasil, visando compreender quais ações pedagógicas estão sendo utilizadas para organização do conhecimento científico e social, o qual valoriza a aprendizagem do sujeito do campo. Dessa forma, para alcançar os objetivos previstos realizou-se a pesquisa à luz da etnografia, dando flexibilidade ao trabalho, construindo os ajustes necessários durante a pesquisa no campo. Nesse contexto, para a realização das análises, optou-se pela observação participante, análise dos artefatos culturais, dos documentos oficiais, diário escolar, vídeos e registros fotográficos, além da análise do discurso construído pelos sujeitos sociais: alunos, professor e comunidade, estes assumiram grande significado para a pesquisa. Por isso, pretendeu-se com este estudo, compreender se a educação do campo favorece a materialização de prática pedagógica inovadora, permitindo a participação de todos, por meio da pedagogia da equidade, e de ações multissensoriais. Os resultados permitem-nos afirmar que os atos produzidos nos diversos contextos da educação do campo desse povoado valorizam a relação desses sujeitos com a terra, a aprendizagem cultural, a sua expressividade, e a ação pedagógica conscientizada. Os referenciais aqui utilizados contribuíram significativamente para interpretar o fenômeno e sustentar as possibilidades de inovação pedagógica na escola.

**Palavras-chave:** Inovação pedagógica. Pedagogia da equidade. Classe multisseriada. Atividades multissensoriais.

## ABSTRACT

The considerations brought in this document are the result of a long time stay at Chico Mendes School, located in the village of Lençóis which is part of the district of Una-Bahia-Brazil. The purpose of the stay there was to understand the pedagogical actions that have been used in order to organize the scientific and social knowledge that values the learning of the student from the countryside. The research was conducted based on the ethnography could be performed, which gave flexibility to our work by creating the necessary adjustments during the field research to achieve the planned objectives. In order to perform the analysis we've chosen the participant observation of the cultural artifacts, official documents, school diary, videos and photographic records and the analysis of the discourse produced by the social subjects: the student, the teacher and the community, who were very important for the research which intended to understand if the rural education enables the accomplishment of the innovative pedagogical practice and if it allows the integration of all the subjects by the practice of the equity pedagogy and multisensory actions. Thus, based on the results, it is possible to say that the actions produced in different contexts of rural education in the Village of Lençóis value the relationship established between the subjects and their land itself, as well as the cultural learning process, its expressivity and a pedagogical action based on the awareness. Moreover, the theoretical basis for this work were crucial for the own interpretation of the phenomenon and were also necessary to sustain the possibilities of a pedagogical innovation at school.

**Keywords:** Pedagogical innovation. Equity Pedagogy. Multigraded classes. Multisensory activities.

## RÉSUMÉ

Les considérations apportées dans ce document sont le fruit d'un long séjour passé dans le village de Lençois , à l'école Chico Mendes à Una, Etat de Bahia, Brésil. Elles ont pour but de comprendre quelles actions pédagogiques sont menées (en vue de l'organisation de la connaissance scientifique et sociale) et celles qui valorisent l'apprentissage de l'individu en milieu rural. La recherche a été menée suivant la méthode ethnographique, ce qui donne une flexibilité au travail, permettant d'effectuer les réglages nécessaires au cours de la recherche, afin d'atteindre les résultats prévus. En plus de l'analyse du discours construit par les individus sociaux (élèves, professeur et communauté qui ont joué un rôle important pour la recherche) la priorité des analyses a été donnée à l'observation participante, à l'analyse des artefacts culturels, des documents officiels, de l'agenda scolaire, des vidéos et des photographies. Cette étude a cherché à comprendre si l'éducation en milieu rural favorise la concrétisation d'une pratique pédagogique innovatrice qui permette la participation de tous à travers la pédagogie de l'égalité et les actions multisensorielles. Les résultats permettent d'affirmer que les actions menées dans les différents contextes de l'éducation en zone rurale dans ce village valorisent le rapport de ces individus à la terre, l'apprentissage culturel et son expressivité ainsi que l'activité pédagogique de sensibilisation. Les valeurs de référence utilisées ici ont contribué de façon significative à interpréter le phénomène et à soutenir les possibilités d'innovation pédagogique à l'école.

**Mots clés :** Innovation pédagogique. Pédagogie de l'égalité. Classes à plusieurs niveaux. Activités multisensorielles.

## RESUMEN

Las reflexiones trazadas en ese documento es fruto de una larga estada en el poblado de Lençóis en la Escuela Chico Mendes en Una-Bahia-Brasil, visando comprender cuales acciones pedagógicas están siendo utilizadas para organización del conocimiento científico y social, lo cual valoriza el aprendizaje del sujeto del campo. De esa forma, para alcanzar los objetivos previstos se realizó la investigación a luz de la etnografía, dando flexibilidad al trabajo, construyendo los ajustes necesarios durante la investigación en el campo. En ese contexto, para la realización de las analisis, se optó por la observación participante, análisis de los artefatos culturales, de los documentos oficiales, diario de la escuela, vídeos y registros fotográficos, además de la análisis del discurso construido por los sujetos sociales: alumnos, profesor y comunidad, estes asumiran grande significado para la investigación. Por eso, se pretende con este estudio, comprender se la educación del campo favorece la materialización de la práctica pedagógica innovadora, permitiendo la participación de todos, por medio de la pedagogia de la equidad, y de acciones multisensoriales. Los resultados nos permiten afirmar que los actos producidos en los diversos contextos de la educación del campo de ese poblado valorizan la relación de esos sujetos con la tierra, el aprendizaje cultural, su expresividad, y la acción pedagógica conscientizada. Los referenciales aquí utilizados contribuirán significativamente para interpretar el fenómeno y sustentar las posibilidades de innovación pedagógica en la escuela.

**Palabras-clave:** Innovación pedagógica. Pedagogia de la equidad. Clase multiseriadas. Actividades multisensoriales.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	01
1.1 Objetivos da pesquisa	05
<b>2. REVISÃO DE LITERATURA DA PESQUISA</b>	05
<b>3. OS PROCESSOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA</b>	21
3.1. Abordagem Etnográfica	25
3.2 A observação participante	27
3.3 O Município de Una	28
3.4 O espaço estudado	30
3.5 Os artefatos culturais	36
3.6 O diário de bordo: reflexões entre experiências vividas no campo de estudo e no meu imaginário	36
<b>4. A ANÁLISE DOS DADOS</b>	39
<b>5. O VALOR DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL E EM UNA</b>	45
5.1 O cenário do ensino e aprendizagem na classe multisseriada da Escola Chico Mendes	53
5.2 A educação do campo e as relações de controle social	57
5.3 Da pedagogia viva para os atos educativos	63
5.4 O cotidiano, as memórias e a aprendizagem na escola Chico Mendes.	67
<b>6. O QUE É INOVAÇÃO PEDAGÓGICA?</b>	80
<b>7. A PRÁTICA INOVADORA NOS DIVERSOS CONTEXTOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO</b>	87
7.1 Salas ou escolas multisseriada?	93
7.2 Como trabalhar com todos na sala multisseriada?	97
<b>8. OS SABERES ACUMULADOS AO LONGO DA EXPERIÊNCIA VIVIDA PELOS SUJEITOS QUE PRATICAM O PROCESSO DE EDUCAÇÃO DO E NO CAMPO.</b>	104
8.1 A pedagogia do movimento, dos gestos e do fazer.	106
8.2 O canto, o conto, o encanto e o recanto do campo.	107
<b>9. O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA CHICO MENDES: A DIVERSIDADE NUMA UNIDADE</b>	112
<b>10. A IMPORTÂNCIA DAS MOSTRAS CULTURAIS PARA VALORIZAÇÃO</b>	114

**DA IMAGEM, DA IDENTIDADE E DA CULTURA DOS SUJEITOS DO  
CAMPO DO POVOADO DE LENÇÓIS DA ESCOLA CHICO MENDES.**

<b>11. CONCLUSÃO</b>	118
<b>12. REFERÊNCIAS</b>	121

**LISTA DE SIGLAS**

LDB- Lei de Diretrizes e Base	09
IDEB- Índice Desenvolvimento da Educação Básica	12
PPP- Projeto Político Pedagógico	15
OPI- Observação Participante Interna	28
OPE- Observação Participante Externa	28
AAPML Associação dos Agricultores Pescadores e Moradores do Lençóis e Região	30
CNPJ- Cadastro Nacional de Pessoa Jurídica	30
ONG- Organização Não-Governamental	31
INCRA- Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária	31
ZDP- Zona de Desenvolvimento Proximal	37
SEA- Sistema de Escrita Alfabética	45
SEEC- Secretaria de Educação Esporte e Cultura	50
MEC- Ministério da Educação e Cultura	56
FUNDEB- Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica	60
PNE- Plano Nacional de Educação	60
AEE- Atendimento Educacional Especializado	61
TIC- Tecnologia de Informação e Comunicação	82
PNAIC- Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa	98
CMEU- Conselho Municipal de Educação de Una	113
PCN- Parâmetros Curriculares Nacionais	113
PDE- Plano de Desenvolvimento da Educação	114
PDDE- Programa Dinheiro Direto na Escola	114

**LISTA DE FIGURAS**

Figura 1 : Dividindo a merenda	21
Figura 2 : Aprática na sala	25
Figura 3 : Confeção de Bilhete	26
Figura 4 : Caminhada pela água	27
Figura 5 : Esboço do mapa de Una	28
Figura 6 : Fachada da Escola	30
Figura 7 : Organização da turma	32
Figura 8 : Organização do espaço escolar	33
Figura 9 : Os recursos tecnológicos da escola	34
Figura 10 : Aproximação natural da comunidade a vida da escola	35
Figura 11 : Criação de brincadeira	36
Figura 12 : Reunião de pais na escola	38
Figura 13 : Livros produzidos pelos alunos	39
Figura 14 : Construção da nova pesquisa de campo	41
Figura 15 : Anexo da escola Chico Mendes	44
Figura 16 : Aprendizagem	45
Figura 17 : Pesquisa na casa de Farinha	53
Figura 18 : Os Cantinhos de aprendizagem	56
Figura 19 : Planejamento pedagógico	57
Figura 20 : O transporte escolar	58
Figura 21 : Condições das estradas na zona rural de Una	60
Figura 22 : Ttransporte escolar dos locais de difícil acesso	62
Figura 23 : Culminância do projeto rompendo os muros da escola	63
Figura 24 : Prática educativa com a participação da comunidade	64
Figura 25 : Os relatos de vida	67
Figura 26 : Transformação da rotina da escola	80
Figura 27 : A prática educativa nos diversos contextos	87
Figura 28 : Organização do trabalho na sala	88
Figura 29 : Visita as residências	89
Figura 30 : Produção na sala de aula	90
Figura 31 : Apreciação da comunidade acerca das produções	91
Figura 32 : Show musical dos alunos	91

Figura 33 : Trabalhando com os diferentes ritmos na sala multisseriada	93
Figura 34 : Atividade itinerante por meio de pesquisa de campo	97
Figura 35 : Atividade diversificada	99
Figura 36 :Resultado da atividade	100
Figura 37 : Palestra ministrada por morador sobre Provérbios populares	104
Figura 38 Aula pública ministrada por morador	106
Figura 39 : Coral : crianças cantando as músicas da cultura popular	107
Figura 40 : Uma valorosa atividade extraclasse	111
Figura 41 : I mostra cultural das escolas do campo	115
Figura 42 : Três anos de mostra cultural das escolas do campo	116
Figura 43 : Organização das standes pelos alunos para apreciação da comunidade	119

## 1 INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como eixo temático a educação do campo como modalidade que contribui para a prática pedagógica inovadora. Para dar conta desse requisito, buscou-se utilizar o local onde a ação educativa acontece e a sala de aula. Dessa forma, o estudo aqui proposto se realizou por meio de uma análise que ocorreu numa pequena escola unidocente localizada na zona rural de Una-Bahia-Brasil, numa sala multisseriada<sup>1</sup>, tendo a participação de 44 alunos com faixa etária entre 4 anos e meio, a 15 anos de idade.

A escola estudada revelou um movimento de educação inovador, o qual a professora agente responsável pelo processo de ensino/aprendizagem gera mudanças qualitativas na rotina da escola. A ação pedagógica desenvolvida na instituição transforma os conteúdos escolares em temas dialogados com a comunidade e os alunos, são os principais sujeitos sociais. Desse modo, estes criam formas diversas de se expressar por meio das diversas linguagens: artística, imagética, verbal, corporal e outras, ao representar, a construção de suas ideias e seus conceitos. Com isso, a comunidade, parceira indispensável para uma educação de qualidade, participa e colabora nos processos de aprendizagem escolar, ao demonstrar que o ato educativo acontece em todos os espaços.

Assim, o escopo desta pesquisa foi realizado através dos alunos, da professora, dos pais e das pessoas da comunidade, os quais foram sujeitos dessa análise e se envolveram com o processo de ensino-aprendizagem. Das 42 escolas que trabalham no regime de multisseriação, optou-se pela escolha da Escola Chico Mendes por estar numa localização de fácil acesso, bem como por se perceber o dinamismo da professora juntamente com o entusiasmo das crianças na realização das atividades extraclasse e o envolvimento de outras habilidades além do cognitivo nas situações pedagógicas.

Desse modo, torna-se oportuno acrescentar que o interesse pela temática educação do campo surgiu da experiência como professora de uma sala multisseriadas da escola Unacau localizada na rodovia Una-São José Km 48, bem como o contato na Escola Áurea Sobral também na zona rural deste município. Esta última proporcionou muito aprendizado como docente, sobretudo, por estar recém-formada e ensinar no lugar, o qual foi obtido durante toda a escolarização da autora desta dissertação.

---

<sup>1</sup> Espaços encontrados notadamente na zona rural, onde alunos de diversas séries e idade estudam juntos numa mesma sala, uma vez que o número de alunos, não possibilita a criação de turmas específicas por anos. Segundo Censo Escolar 2009, existem 96,6 mil turmas do Ensino Fundamental nessa situação em todo o Brasil. Segundo Censo Escolar 2009 existem 96,6 mil turmas do Ensino Fundamental nessa situação em todo o Brasil.

Em 13 anos de exercício no magistério, a busca por realizar um trabalho no campo com classes multisseriadas, sobretudo, por estar aprendendo, ensinando, superando os obstáculos e acreditando no potencial dos alunos se tornou ainda mais significativa. Dessa maneira, em 2009, convidada a trabalhar como coordenadora dessas escolas trouxe o reconhecimento de uma educação do campo viva, capaz de aproximar escola-comunidade e contexto real. Nessa caminhada, percebe-se que a prática pedagógica no campo possibilita interações mais coerentes às necessidades reais da educação, apesar de ainda ser deficiente a forma de organização, bem como as condições de tarefas nesse espaço.

Na busca por examinar os componentes presentes nas situações reais de aprendizagem, pos-se em prática um estudo de natureza qualitativa, com vista a particularizar as situações ali vivenciadas. Além disso, vale salientar que os estudos reflexivos, construídos no desenrolar dos Seminários de Acesso ao Mestrado em Educação na área de Inovação Pedagógica da Universidade da Madeira em Portugal colaboraram na delimitação deste objeto de estudo.

Em outras palavras, atualmente, vários são os estudos que tem se intensificado, principalmente, sobre a educação do campo no Brasil, numa perspectiva de aprender e ensinar no cotidiano dos movimentos sociais, na visibilidade da identidade dos sujeitos do campo, na prática docente, e nos desafios e possibilidades de ensino-aprendizagem numa sala multisseriada. Esses estudos têm mostrado a necessidade de se repensar o tipo de escola e de educação do campo, com méritos para práticas pedagógicas em favor de atividades adequadas para grupos tão heterogêneos. Para Freire (2001 p.17-18):

[...] a Educação Popular pode ser socialmente percebida como facilitadora da compreensão científica que grupos e movimentos podem e devem ter acerca de suas experiências. Esta é uma das tarefas fundamentais da educação popular de corte progressista, a de inserir os grupos populares no movimento de superação do saber de senso comum pelo conhecimento mais crítico, mais além do “penso que é”, em torno do mundo e de si no mundo e com ele.

Além de tudo, a abordagem Freiriana aproxima a educação popular, da educação do campo, propondo um professor problematizador, reafirmando o espaço pedagógico como propício para desencadear um processo de construção do conhecimento, respeitando as singularidades e o compromisso da transformação social.

Ademais, a prática educativa sempre terá uma efetiva contribuição, desse modo, o presente escopo reflete os aspectos da educação no campo como um ato decisivo, de responsabilidade social e política. Neste aspecto, a questão que se começou a levantar consiste em: De que forma a educação do campo no município de Una-Ba- Brasil poderia contribuir

para uma prática pedagógica inovadora que assegurasse aprendizagem significativa e evidenciasse a identidade do campo?

A partir desse questionamento, buscou-se validar as interpretações feitas nessa pesquisa, tendo em vista compreender os atos educativos do ponto de vista dos nativos. Os escritos de autores contemporâneos que defendem uma aprendizagem autônoma, um trabalho em equipe, o estímulo à criatividade e os posicionamentos críticos fortaleceram as conclusões acerca da pesquisa. Dentre as vozes que se fizeram presente nesse trabalho faz-se necessário assinalar os seguintes teóricos:

- Boff: com suas teorias ligadas à ética, a ecologia e a espiritualidade;
- Fino: ao destacar em suas obras que a inovação pedagógica envolve obrigatoriamente, mudanças qualitativas nas práticas pedagógicas;
- As reflexões de Foucault acerca do controle dos corpos pela disciplina e a concepção de poder na sociedade;
- Freire: que vê o educador como pesquisador e o aluno como cidadão ativo;
- As ideias de Freinet acerca do trabalho cooperativo e sua técnica de experimentação e observação nas escolas do campo;
- Morin e a complexidade da educação;
- Papert: que destaca que é preciso potencializar a capacidade de aprender da criança tendo o máximo de aprendizagem com o mínimo de ensino;
- Perrenoud e a teoria das múltiplas competências que a escola precisa aprender estimular;
- Sousa: e o diálogo entre a “mente cultural” das diversas comunidades;
- Toffler: com suas ideias futuristas sobre a revolução das comunicações e da tecnologia;
- Vygotsky: e a interação social do indivíduo de forma a atuar no limite do seu potencial;
- Além dos documentos oficiais que amparam e discutem o caminho da educação do campo no Brasil.

Nesse contexto, a pesquisa começou a ser desenhada, apresentando os capítulos desta dissertação da seguinte forma: inicialmente, no primeiro capítulo trata-se da Revisão de Literatura do *corpus* desse trabalho, as referências foram bem selecionadas, sobretudo, por que contribuíram para o exame minucioso dos elementos levantados no decorrer deste estudo.

O capítulo II foi intitulado de processos metodológicos, o qual apresenta os instrumentos utilizados para revelar o ponto de vista dos sujeitos estudados nos contextos de vida real. O exame minucioso sobre as práticas vividas em campo transformou-se num diário de bordo, utilizados nessa abordagem: a observação, a conversação, os registros fotográficos, os documentos oficiais, a maneira de falar, de se vestir, de cantar, enfim, essas diversas fontes contribuíram para relevância da pesquisa.

O capítulo III compõe a análise dos dados, nessa etapa, foram extraídas prerrogativas acerca das perspectivas e possibilidades de inovação pedagógica na escola Chico Mendes, organizando o cruzamento das informações durante a estada no campo e com base no referencial teórico utilizado na pesquisa.

No capítulo IV apresenta o valor da educação do campo no Brasil e na respectiva cidade de Una, o qual elucida sobre a trajetória da Educação do Campo no Brasil, como também no município referido, pontuando um cenário de ensino/aprendizagem na classe multisseriada marcada por esteriotipos e desrespeitos culturais. Simultaneamente, se expõe quem são os sujeitos que promovem a educação do campo na Escola Chico Mendes, bem como ocorre os atos pedagógicos nesse espaço.

No capítulo V destaca-se os aspectos do que é inovação pedagógica, a conceituação do termo inovação e se apresenta a educação do campo como um caminho possível para inovação, sobretudo, por oportunizar várias características de despadronização: séries e idade diversa numa mesma sala de aula, horários flexíveis para atender as singularidades do lugar, transformação da rotina escolar em sentido micro, num espaço capaz de concretizar o respeito à heterogeneidade e de dialogar com os saberes da comunidade.

No capítulo VI trata-se da existência de saberes acumulados ao longo da experiência vivida pelos sujeitos que praticam o processo de educação no campo. Desse modo, esse capítulo tornou-se o ponto crucial desta pesquisa, principalmente, por anunciar uma nova forma de aprender pela pedagogia do movimento, dos gestos, do fazer, do canto, do conto e do encanto.

Mais adiante, o capítulo VII descreve a prática inovadora nos diversos contextos da educação do campo no município de Una-Bahia-Brasil. Dentre as variadas projeções, destaca-se nesses dados as que possuem uma vida no campo fortalecida por valores, cultura, identidade, crenças, arte e de relação com a terra, a qual expressa um movimento de vida vinculada a questões socioculturais que a escola precisa compreender como trabalhar esses aspectos numa sala multisseriada.

No capítulo VIII intitulado o projeto político pedagógico da escola Chico Mendes apresenta a diversidade numa unidade. Nessa abordagem, buscou-se refletir como foi possível efetivar um documento para tantas escolas do campo do município de Una, tendo em vista as especificidades de cada localidade.

O capítulo IX trata-se especificamente de um cenário planejado para a educação do campo, o qual se buscou projetar os possíveis cenários da educação inovadora no campo. Por fim, o capítulo X apresenta os principais aspectos sobre as conclusões dos resultados da pesquisa, apontando os atos pedagógicos que favorecem a inovação pedagógica.

Este trabalho objetivou:

- Analisar quais ações pedagógicas se utiliza para organização do conhecimento científico e social que valoriza a aprendizagem do sujeito;
- Compreender como se processa a prática inovadora nos diversos contextos da educação do campo no município de Una BA, como também a relação desses sujeitos com a terra, com o mundo do trabalho e com a cultura;
- Analisar a forma como as práticas pedagógicas na escola Chico Mendes localizada na zona rural do município de Una-Bahia-Brasil e como se reconhece a existência de saberes acumulados ao longo da experiência vivida pelos sujeitos que praticam o processo de educação no campo.

Assim, torna-se importante entender a usina da ciência como pesquisa, a qual é a base desta dissertação que pretende colaborar no sentido da divulgação da prática pedagógica inovadora, por meio dos seguintes seguimentos: do estudo etnográfico a aprendizagem multissensorial, as informações contidas nesse estudo, aspectos que poderão ser utilizadas como fonte de consulta para ação dos gestores municipais, pesquisadores e educadores que atuam no campo ou que pretende conduzir o estudante para um diálogo criativo e mais autônomo.

## **2. A REVISÃO DE LITERATURA DA PESQUISA**

Para obter a compreensão adequada sobre o tema: Educação do Campo e Inovação Pedagógica realizou-se uma revisão de literatura atenciosa, buscando selecionar autores que auxiliasse de forma pertinente na fundamentação do trabalho com vista a uma discussão analítica, uma descrição crítica, sem fragmentação do texto, para compreensão do fenômeno

estudado. Dentre os estudos selecionados, acrescento a esta fonte, as ideias futuristas de Toffler quando destaca que,

É preciso ser cego para ignorar que alguma coisa extraordinária está acontecendo a todo nosso sistema de vida. A rápida expansão dos microcomputadores [...] a biotecnologia [...] a eletronicização do dinheiro [...] a convergência de computação e telecomunicação [...] a criação de novos e espantosos materiais [...] a corrida para o espaço exterior [...] a inteligência artificial- todos esses avanços tecnológicos são acompanhados por mudanças sociais, demográficas e políticas igualmente importantes. (TOFFLER, 1985, p.13)

Assim, as mudanças estão acontecendo de forma muito rápida e a escola não pode mais se limitar a era do passado. Por isso, o espaço escolar é um sistema vivo que precisa se comunicar com intencionalidade, compreendendo e refletindo a realidade, expressando-se e assumindo seu papel de elemento de mudança da situação vivenciada.

Recorrendo mais uma vez a Toffler (1970, p. 414-415), o autor assevera, com os avanços tecnológicos, e a competição acirrada, a escola não pode mais se calar acerca do amanhã, nem muito menos, orientar os ensinamentos como se não houvesse futuro. A colaboração de Toffler confirma a necessidade de perceber as salas de aulas como importantes círculos de cultura onde todos ensinam, aprendem e juntos descobrem práticas autênticas que promovam o exercício da cidadania plena, comprometendo-se em ouvir o eco dos que falam no silêncio, na expressão facial, no movimento do corpo, no olhar, nas diversas formas de se expressar.

A ação pedagógica dos tempos atuais exige uma concepção menos instrucionista e mais construcionista<sup>2</sup>, pois, a prática pedagógica é um ato político e intencional e precisa ser materializada estabelecendo uma relação entre o espaço vivido dos outros, reconhecendo as aprendizagens escolares como parte integrante da formação cidadã, contribuindo para que todos adquira condição para transformar o seu local de pertença.

Papert (2008, p. 18), adverte que a escola com seu currículo padronizado, acaba reduzindo a aprendizagem a técnicas de ensino e o professor ao instrutor dessas técnicas. Outrossim, quando nos restringimos apenas ministrar as aulas em sala de aula, estamos contribuindo para o ensino técnico, fragmentado, ancorado num modelo meramente instrucionista, contribuindo para formação de cidadãos passivos. No entanto, ao

---

<sup>2</sup>O construcionismo é uma proposta criada por Seymour Papert autor da linguagem. Logo, um projeto desenvolvido a partir das ideias construtivista de Piaget, utilizando a tecnologia para potencializar a capacidade de aprender da criança. O construcionismo partilha da possibilidade de experimentar na prática para se chegar na conceituação tendo como foco o máximo de aprendizagem, com o mínimo de ensino.

estabelecermos momentos de investigação da ação, troca de experiências, estímulo ao desenvolvimento cognitivo, à criação, a intuição, dedução, enfim, a promoção de situações significativas de aprendizagem, estamos provocando ações inovadoras e norteadoras mudanças qualitativas na formação do educando. Assim, recorrendo mais uma vez as ideias de Papert (2008, p. 28), enquanto se inventarem novos métodos de ensino e esquecerem-se de tornar o estudante o sujeito do processo de aprendizagem, não haverá educação progressista. Fino ressalta que:

A inovação pedagógica pressupõe um salto, uma descontinuidade. [...] Consiste na criação de *contexto de aprendizagem*, incomuns relativamente aos que são habituais nas escolas, como alternativa à insistência nos contextos de ensino. [...] O caminho da inovação raramente passa pelo consenso ou pelo senso comum, mas por saltos premeditados e absolutamente assumidos em direção ao muitas vezes inesperado. Aliás, se a inovação não fosse heterodoxa, não era inovação. (FINO 2008, pp. 277-287).

Diante da citação do autor, torna-se importante que se proporcione a pedagogia da equidade, criando meios na escola em que o educando perceba esse espaço como um local privilegiado, para a construção de múltiplas aprendizagens, despertando-o para examinar situações, desarticular teorias de subordinação, contribuindo para a libertação do ser humano, fazendo leitura de mundo, a fim de dialogar e fazer uso social das aprendizagens desenvolvidas.

A apropriação da pedagogia da terra inerente à identidade do ensino e aprendizagem no campo, a relação dos conteúdos sistematizados pela escola com o saber fazer desses sujeitos, a arte, a cultura, os valores, o conhecimento do senso comum e a relação escola-comunidade são situações possíveis de serem materializadas, se os cenários de aprendizagem possibilitar ao aprendiz descobrir, redescobrir, construir, desconstruir, reconstruir, pensar situações reais, confrontar suas ideias, despertar sua intuição e criatividade, além de concretizar sua conscientização.

Além disso, as Diretrizes Operacionais do Campo<sup>3</sup> (2002 p.05) ressaltam que a educação básica nessas escolas deverá como papel principal, considerar as especificidades, compreendendo este lugar como um espaço de possibilidades que estabelece a ligação dos seres humanos com a própria produção, das condições de existência social com as realizações da sociedade humana.

---

<sup>3</sup> As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo é um documento aprovado pelo Conselho Nacional de Educação, resultado das reivindicações e mais acentuadas na última década, das organizações e movimentos sociais que lutam por uma educação de qualidade para todos os povos que vivem no campo com identidades diversas (pequenos agricultores, quilombolas, sem terra, ribeirinhas, caiçaras, assalariados rurais, extrativistas e outros), considerando esse espaço como um local heterogêneo e que precisa de uma proposta pedagógica que contemple a diversidade, em todas as suas dimensões.

Para dar conta dessa análise, recorreu-se ao pensamento crítico de Freire (2005, p. 43) ao revelar que, “não é possível transformar a realidade concreta na realidade imaginária.” Precisa-se conhecer o que ainda não se conhece para avançar e resistir contra os movimentos conservadores que buscam constantemente impor suas visões. Necessita-se perceber a educação como um ato conjunto tanto prático, quanto político e intencional.

Além de tudo, a educação do campo é tratada como um modelo de ensino arcaico, cercado por diversos obstáculos, infraestrutura precária e com profissionais pouco qualificados. A visão reducionista desta educação defendida por determinados grupos hegemônicos busca manipular essa população, sobretudo, através dos meios de comunicação de massa, repetindo fatos e enraizando uma ideologia do controle social, fortalecendo a padronização do ensino urbano no campo. Já dizia Morin (1995, p.48), que precisamos ligar nosso pensamento ao todo para compreender as partes e, não isolar o saber a mera soma de elementos que constituem as partes, é preciso estudar e compreender a relação que as coisas têm e não reduzir o saber a coisas separadas.

Diante do exposto, o professor precisa mover-se com clareza na sua prática, conhecendo as diferentes dimensões que caracterizam a essência dessa prática, tornando-se mais seguro no seu próprio desempenho e participando mais da elaboração de projeto. Dessa maneira, é necessário que este se torne um pesquisador-responsável por conquistas e pela permanente busca de um pensamento crítico libertador, rompendo com a fragmentação do conhecimento, problematizando e reconstruindo sua prática, “seu ato cognoscente, na cognoscitividade dos educandos. Estes, em lugar de serem recipientes dóceis de depósitos, são agora investigadores críticos, em diálogo com o educador, investigador crítico, também. (FREIRE 2005, p.80)”.

Torna-se pertinente destacar a reflexão de Fino quando expõe que, as escolas contribuíram através do ensino instrucionista a preservar a obediência, o trabalho sincronizado, a seguir a ordem e as exigências do modelo fabril. “De repente, começou a ser evidente que as escolas não eram mais capazes de preparar as pessoas como no passado, porque a sociedade para a qual tinham sido desenhadas já não era exatamente a mesma e tinha começado a transformar-se. (FINO 2011 p. 47).”

Assim, as marcas estabelecidas por movimentos de conflitos e lutas em busca do reconhecimento dos diferentes sujeitos, como atores da construção da sua identidade no campo, são aspectos importantes para a formação pessoal, social e cultural desses sujeitos. Desse modo, o educador crítico inovador, observa, investiga e busca valorizar as pequenas coisas, favorece para a etnografia da educação, como método de defender as culturas, e oportunizar análises, reflexões e ação. Perante esses aspectos, os educadores do campo ainda

buscam alimentar uma prática de adaptação do conteúdo do meio urbano na zona rural. Contudo, o que se deveria proporcionar seria adequar às propostas que atendam as reais necessidades desses alunos, articulando o conhecimento que eles têm, com o conhecimento científico elaborado na escola em prol da construção de ambientes de aprendizagem mais significativos, não só para a instituição, mas, sobretudo, para os alunos.

A ação docente precisa romper com a ideia do saber parcelado, para favorecer a construção do conhecimento multidimensional que propicie questionamentos, reflexão, diálogo e atuação. Com isso, os que vivem no campo, os quais possuem um modo próprio de vida social e de utilização do espaço, sua relação com a terra precisa ser vista de forma integrada, respeitando o trabalho em grupo, os diferentes ritmos, as diversas formas de manifestação cultural, além do respeito ao diálogo interativo e a participação autônoma de todos. Caberia afirmar que recorrendo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (lei nº. 9.394, de dezembro de 1996, artigo 28)<sup>4</sup>, este documento propõe medidas de adequação da escola a realidade do campo objetivando atender a demanda desse grupo, propondo um trabalho pedagógico que contemple as singularidades desses protagonistas. Conforme defende Fino em suas obras, falta uma proposta de aprendizagem que desperte para novas ideias e concepções, que faça compreender que o processo de aprendizagem acontece em ambientes escolares ou não, e que tem uma relação íntima com práticas pedagógicas, não apenas com reformas curriculares ou mudanças programáticas, apesar delas sugerirem ou até mesmo nortear-nos para o rumo de novas mudanças qualitativas.

Segundo, Giroux (1999, p. 93): “a pedagogia crítica, como política cultural, aponta para a necessidade de se inserir a luta sobre a produção e a criação do conhecimento como parte de uma tentativa mais ampla de criar várias culturas públicas críticas”. Diante do exposto, precisamos aprender a refletir sobre a ação executada, além de utilizar o conhecimento para a nossa autonomia.

Nesse sentido, na zona rural do município de Una-Ba, torna-se fundamental considerar a riqueza de conhecimento que a população do campo traz em suas experiências cotidianas,

---

<sup>4</sup> Art. 28 da LDB- Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

**I** - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

**II** - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

**III** - adequação à natureza do trabalho na zona rural.

no modo de fazer das pessoas, na maneira de ser e estar, de se vestir, falar, agir, criar e reinventar. Por isso, torna-se importante o desenvolvimento de práticas pedagógicas que não dependem tão somente de partir da realidade do aluno, mas, de saber que realidade se faz necessário conhecer e trabalhar, valorizando aspectos culturais, reconhecendo esse espaço como propício para a despadronização da aprendizagem.

Portanto, os vários conhecimentos oriundos de sujeitos com faixa etária diversificada, forma um grande quebra-cabeça de possibilidade de compreensão e reflexão, que não pode ser reduzido a um paradigma educacional instrucionista que aplica formas artificiais de “aprendizagem”, atrofiando a disposição intelectual do educando, fortalecendo a hegemonia de políticas dominantes e assistencialistas. Ademais, “[...] as ideias recebidas sem exame, as crenças estúpidas não contestadas, os absurdos triunfantes, a rejeição de evidências em nome da evidência, faz reinar em toda parte os conformismos cognitivos e intelectuais. (MORIN, 2007, p.27).” Em face da citação, ainda é comum submeterem o ensino no campo às crenças e valores do sistema urbano que vê esta educação como problema, atraso na aprendizagem do aluno, como um espaço desprivilegiado.

Desse modo, vale ressaltar que a mente humana não se cansa de aprender, nosso cérebro tem um grande potencial e, independente do ambiente, o qual estiver inserido, é possível acontecer à aprendizagem. Convém salientar, a maioria das escolas da zona rural do município de Una é constituída de prédios isolados, alguns com estrutura precária. Logo, o professor sobrecarregado, desempenha função de zelador, coordenador, diretor, babá, psicólogo, assistente social e outros. Por isso, caberia afirmar que quanto ao fazer pedagógico, os docentes nunca foram preparados para trabalhar com a complexidade de uma sala multisseriada. Durante anos, o professor sozinho, gerenciava nas escolas do campo, a sua forma de fazer educação, visto que existiam estratégias que fortalecia os métodos urbanocentrico de ensino. Outros tentavam aproveitar a experiência de vida para articular o conteúdo, mas, foi com a luta dos movimentos sociais, que a educação do campo começou a ressurgir de forma singular com vista à formação identitária desses sujeitos.

Contudo, mesmo com esse movimento social de luta pela terra e por uma escola que respeite a identidade dos que vivem no campo, a diversidade do território brasileiro possui muitas escolas no campo em que os sujeitos que lá estão, são funcionários da propriedade. Dessa forma, o professor representa um contrato, o qual promove a educação dos filhos de trabalhadores e a depender da especificidade do local, constantemente são substituídos, fragmentando o trabalho.

O público do campo, independente da faixa etária, é formado de trabalhadores que estudam, e a escola por estar organizada seguindo o superado modelo industrial, não consegue dialogar com os pais de forma a compreender o mundo cultural deles. Por sua vez, os pais não vislumbram a escola como local que promova melhoria na condição social. Desse modo, escola e comunidade se distanciam e procuram culpados pela falta de preparo dos alunos.

Salvaguardando Toffler, com a grande expansão tecnológica, o mundo deixou de ter fronteiras, o conhecimento saiu das paredes das bibliotecas, o homem do campo urbaniza-se e dá início a buscar o conforto na cidade grande. A ideologia opressora retrata o consumismo acelerado, com a inserção das multinacionais em nosso país, começa-se a ditar o que é melhor para o nosso paladar, a maneira de se vestir, a um conflito entre globalização e afirmação identitária. E, esse novo homem do campo desconstrói sua identidade pessoal, constitui uma nova forma de pensar a si mesmo e suas relações, além de idealizar uma nova realidade para si. Sousa e Fino (2008, p.08) destacam a crise que atravessa a escola e nos convida a reflexão e a ação.

Esses autores apontam para a necessidade de se pensar novos processos de aprendizagem. Desse modo, a escola do futuro precisa promover um pensamento mais autêntico. Visto que, nas salas multisseriadas, é possível perceber a riqueza de conhecimento presente nas diversas mentes que envolvem diversas culturas, faixas etárias, interesses e ritmos. No entanto, a escola não consegue mais prever quais competências precisam ser trabalhadas na sala de aula para formar o novo cidadão. O professor espera solução do sistema que procura criar pacotes homogêneos e padronizados, desconsiderando as especificidades desses sujeitos. Em si tratando de mudanças qualitativas na prática pedagógica,

Quem não gostaria de se transformar num mago pós-industrial, com sabedoria e poder para tocar as escolas com a sua varinha mágica e proporcionar as novas gerações uma nova instituição de aprendizagem, tão perfeita quanto às escolas já foram instituições de ensino? (FINO 2011, p. 48).

A pertinente colaboração de Fino aponta-nos para a reflexão de que é preciso acreditar nas possibilidades de mudanças, se bem analisada, a educação do campo poderá ser o ponto de partida para uma ação inovadora que permita a participação de todos já que há múltiplas manifestações de aprendizagem, na troca contínua dos diferentes pares presentes nesse espaço.

Papert (2008, p. 13), chama a atenção para as mudanças em toda a parte do mundo, adverte acerca das habilidades que a escola ensinava e que eram utilizadas pelo resto da vida no trabalho e que atualmente, o mercado mudou de tal forma que muitas pessoas têm

empregos que não existiam na época que muitos nasceram e alerta que “a habilidade para competir tornou-se a habilidade de aprender. (PAPERT, 2008, p. 13)”.

Diante do exposto, o profissional que atua no campo precisa favorecer o crescimento potencial de cada aluno, trabalhando numa perspectiva de tornar ainda mais prazeroso o ato de aprender. Com isso, torna-se necessário criar ambientes de aprendizagem, envolvendo as habilidades multissensoriais, submetendo os educandos a desafios que possibilitem usar todos os seus canais de comunicação. Além disso, a intuição deve contribuir, sobretudo, no que se refere a sensibilidade e imaginação, redesenhando um novo modelo de aprendizagem, no qual favoreça a todos os usuários: alunos, pais, comunidade, professores, etc.

Recorrendo às ideias de Fino (2001 p. 04), o autor esclarece que a ação humana é mediada pela utilização de instrumentos e que, “[...] as ferramentas são criadas e modificadas pelos seres humanos como forma de se ligarem ao mundo real e de regulação o seu comportamento e as suas interações com o mundo e com os outros.” Desse modo, a escola ao fazer uso dos recursos criados pelo homem, não deve perder de vista, que é o homem o sujeito do processo, de interação e mediação com o mundo.

Para Sousa e Fino (2001, p.10), não é apenas a escola o único centro responsável pela formação do conhecimento, no meio exterior, reside uma quantidade de informação que não depende apenas dessa instituição. Os autores advertem ainda que, o modelo de ensino fabril já cumpriu o seu papel de ensinar fatos e conceitos limitando a prática pedagógica ao ato de ensinar, “[...] a rapidez com que a informação disponível vai deixando de ser pertinente face à evolução da ciência, de há muito que a escola deixou de servir, como servia no passado, para “preparar para a vida”. (SOUSA & FINO, 2001, p. 10).”.

As sábias palavras de Sousa e Fino insistem a nos fazer refletir que não podemos nos acomodar com metodologias habituais, precisamos oferecer condições para a superação da mesmice e promover o desenvolvimento pessoal e social desses estudantes. Desse modo, é imprescindível transformar tudo que está em volta em estudo e aprendizagem, desde que interesse ao grupo, para que esses estudantes possam ser capazes de aplicar os conhecimentos discutidos em classe, em casa e nos desafios do seu dia-a-dia. Visto que a construção do conhecimento não se dá apenas na escola, “[...] a interação dos indivíduos com o mundo e com outros indivíduos é mediada por artefatos e por ferramentas cultural e socialmente construídas.” (FINO, 1998, p. 1).

Vale destacar que, as escolas com maiores IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) nem sempre são as que possuem a melhor estrutura arquitetônica ou recursos tecnológicos, portanto, uma ação pedagógica inovadora não se detém a recursos de

qualidade, mas, na qualidade da ação que possibilita enriquecer o repertório intelectual do aluno. Morin (2007, p.43), chama a atenção para o problema do saber compartimentado que fragmenta o conhecimento, torna unidimensional o multidimensional, fragilizando a possibilidade de compreensão e reflexão do mundo e da visão em longo prazo.

Diante do exposto, as práticas educativas precisam compreender as questões sociais, bem como aproximar a escola da sociedade e das culturas nela presentes, além de oportunizar aos educandos estratégias diferenciadas que estimule o exercício de ideias e atitudes inovadoras. Desse modo, o indivíduo não toma consciência apenas por instrução, mas, através da reflexão na ação, por isso, torna-se importante estabelecer uma relação entre a escola e a comunidade. Principalmente, ao associar as soluções construídas à qualidade social da vida coletiva, de estimular a criatividade, como também à construção à intuição, dentre outros aspectos. Em outras palavras, poderia se dizer que “os contextos de aprendizagem escolar precisam ser reestruturados, a fim de poderem suportar uma atividade mais centrada no aprendiz, mais interactiva, e estimulando mais a resolução de problemas de forma cooperativa.” (FINO, 1998, p. 1)

Dito isso, para desconfigurar o paradigma fragmentado da instrução assistida, o ponto de partida é o rompimento com o modelo de ensino tradicional e provocar, como defende Fino em suas obras, ações inovadoras dentro e fora da escola. Tendo em vista que a educação do campo poderá ser o instrumento de ruptura do modelo fabril padronizado. Por outro lado, é preciso que os professores tenham o mínimo de condições para atuar nesse espaço, pois, muitos educadores do campo almejam sair de lá para trabalhar na zona urbana por falta de condições adequadas de trabalho, além de uma ausência de identidade profissional com a escola do campo.

Com isso, o professor precisa ter uma identidade profissional formada para poder atuar de forma mais significativa. Visto que o profissional precisa despertar no estudante, a fim de expor e usar com clareza suas ideias, coletar dados, interpretá-los, realizar pesquisas, construir um novo conhecimento para sua vida social, seja ela vivida no campo ou na cidade. Sobretudo, porque a práxis pedagógica deve estabelecer um vínculo entre o contexto de vida e as necessidades do indivíduo, bem como o aluno precisa ser estimulado para sair da posição de mero expectador e torna-se protagonista da sua realidade. Principalmente, perante os novos tempos, “o kit de sobrevivência requer outras habilidades obrigatórias, como autonomia, criatividade, pensamento crítico, capacidade de absorver mudança, lidar com o inesperado, aprender de forma permanente. (FINO, 2011, p. 06)”.

Mediante esta exposição, percebe-se que a necessidade de favorecer um trabalho pedagógico que compreenda os diálogos reais transformando a escola num espaço rico e construtor de conhecimento, compreendendo práticas pedagógicas que permitem o olhar reflexivo e a aprendizagem duradoura, tendo em vista a discussão epistemológica sobre a validade do conhecimento, é um caminho para a inovação. Ademais,

Antes de ser etnógrafo, o professor precisa de ser professor. E ser professor implica ser detentor de um saber científico – o da sua especialidade de docência – e de um saber profissional, que tem uma componente técnica, didática, se quisermos, e uma componente científica, relacionada com a cognição e os mecanismos da aprendizagem e com outras disciplinas contribuidoras, como a história ou a sociologia, por exemplo. Um professor, deste ponto de vista, é o que articula esses vários saberes científicos no desenho de contextos de aprendizagem. E a inovação pedagógica passa pela criação de novos contextos de aprendizagem, desenhados à luz do desenvolvimento dessas ciências e implicando alterações qualitativas na tal componente técnica que regula a prática partilhada pelos aprendizes e pelo professor. (FINO, 2011, p. 05)

Dessa maneira, é comum ouvirmos o professor falar do compromisso que tem com a educação, da busca por situações de aprendizagem significativa, da necessidade de se criar projetos para melhoria da qualidade da educação. No entanto, quando nos propomos a aceitar passivamente os projetos governamentais oferecidos à educação, estamos desconsiderando o indivíduo, suas expectativas, seus interesses e potencialidades. É preciso que o educador modifique sua concepção essencialmente pedagógica e comece a se preocupar com a elaboração dos verdadeiros projetos que atendam uma melhor qualidade de vida dos sujeitos envolvidos. Os reflexos nos fazem compreender que a mudança depende principalmente da transformação da mentalidade do sujeito e do mediador. Assim,

A etnografia da educação poderá, em minha opinião, ter esse papel decisivo na aproximação e comunicação da escola, ou melhor, dito, das várias escolas, com as “mentes culturais” das diversas comunidades. [...] um olhar já não de alguém superiormente estranho, que vem de fora para observar, mas um olhar interessado, implicado, ou seja, um olhar etnográfico. Só com esta nova atitude poderá haver lugar para o desvelamento dos significados profundos que subjazem as interações pessoais, para a partir daí se construírem novos conhecimentos curriculares. (SOUSA, 2004, p. 16)

Diante do exposto, é preciso redesenhar a ação docente pautada na acolhida de todos os saberes, interesses e necessidades que a enorme diversidade de estudantes nos coloca para, a partir desse ponto, se construir um pensamento crítico capaz de promover ações que contemple a plenitude da cidadania. Sousa (2004, p. 15) ressalta que “os que ensinam terão de ter consciência de que os que aprendem são tal como eles próprios, seres sociais portadores de um mundo muito especial de crenças, significados, valores, atitudes e comportamentos adquiridos lá fora e que importa contemplar.”

Caberia afirmar que com a globalização, torna-se importante arriscar, todavia, o mais usual na sociedade é usado de forma banal, sobretudo, porque é preciso estudar para ser alguém na vida, na atualidade virou uma tolice. Decerto, favorecer no ambiente escolar que o aluno tome consciência de sua consciência compreendendo o entrosamento entre indivíduo, sociedade e natureza é um fator importantíssimo no processo de inovação. Sobretudo, porque, “A inovação pedagógica implica mudanças qualitativas nas práticas pedagógicas e essas mudanças envolvem sempre um posicionamento crítico, explícito ou implícito, face às práticas pedagógicas tradicionais.” (FINO 2008, p.01).

Assim, deve-se proporcionar ao aluno a condição de aprender a aprender, valorizando o outro no processo de construção do conhecimento, criando um ambiente de aprendizagem interdisciplinar, multissensorial e multidimensional, possibilitando o crescimento interior, qualitativo, auto-conhecendo-se, contribuindo para a transformação de sua realidade, entendendo a si e o outro, percebendo o ser humano como parte de uma grande teia, um ser autônomo, mas integrante de totalidades maiores.

Em outras palavras, quando a escola distanciar o educando da pedagogia da resposta e o aproximar da pedagogia do ser observador, questionador, curioso, consciente de sua relação com o mundo, autor de experiências individuais e grupais, aliado a todos os movimentos sociais, estará auxiliando para a formação de um pensador crítico participativo. Assim como, Freire (2005, p.81) já anunciava que a educação libertadora vê o homem em suas relações com o mundo e não um ser isolado, desligado do mundo, solto e ausente à realidade.

Dessa forma, na educação do campo, poderá acontecer à acolhida da cultura popular, principalmente, porque a identidade das escolas do campo é marcada pela sua relação com a terra e por questões inerentes a ela. De tal forma que seja possível acontecer o diálogo entre esses mundos, privilegiando o estudo dessa realidade, como também aproximando assim a comunicação entre escola, e as diversas culturas dentro dessa comunidade.

Ainda mais, se as escolas souberem fazer uso da construção de seu Projeto Político Pedagógico - (PPP), ao tentar atravessar as próprias fronteiras, mergulhando na “cultura popular”, unindo o saber comum e o escolar com uma pedagogia viva, que promove envolvimento da comunidade escolar e a comunidade local, por meio de situações que atendam as expectativas, mas sem perder de vista a função da escola atual. Do mesmo modo que é garantido não apenas ensino, mas, principalmente aprendizagens, certamente permitiria, nas palavras de Freire (2005, p. 11), o redescobrimto do homem como sujeito de todo o processo histórico da cultura e, obviamente, também da cultura letrada.

Por isso, destaco as palavras de Sousa (2004 p 13), “A escola de hoje não pode ignorar todo o potencial em termos de culturas, saberes, interesses e necessidades que a enorme diversidade dos seus alunos lhe coloca”. Similarmente, a um espaço cooperativo organizado em oficinas de vivências com aulas passeio, ou aula das descobertas, onde os livros didáticos são escritos em tempo real (livro da vida), como também a comunicação entre escola e comunidade é harmoniosa e dá sentido a aprendizagem formal, sob o mesmo fazer pedagógico que contribui para a pedagogia do trabalho e a avaliação não prioriza apenas o conteúdo técnico, mas, o exercício da cidadania plena seria uma forma de reinventar a educação do e no campo. Freinet<sup>5</sup>, já na década de 70, defendia esses ideais e acreditava que não era necessário sufocar a criança com conteúdos, mas, proporcionar meios em que o educando sentisse necessidade de agir.

De fato, as classes multisseriadas consistem em laboratórios vivos do pluralismo de saber que precisa ser regido com situações de aprendizagens, envolvendo o tocar, o ver, o sentir, o ouvir, onde todos os sujeitos participem da aula de forma autônoma e dentro da condição e ritmo de cada um. Com isso, um professor que tem consciência de sua ação que apresenta uma nova atitude em sua prática consegue trabalhar com todos numa sala multisseriada.

Analogamente, Freinet, na década de 20, no interior da França desenvolveu a pedagogia que atualmente chamamos de alternância, onde o aluno tem parte do tempo na sala e parte fora do espaço escolar. Ao buscar desenvolver aulas passeio, ele apropriou-se da concepção de ensino interdisciplinar, que utiliza diversas áreas do conhecimento se entrelaçando ao aprendizado do aluno que antes de tudo, acaba observando o ambiente natural, o qual dá mais sentido para ele, ao registrar suas ideias, bem como transformá-la em informativo para a comunidade local.

Em síntese, os profissionais das salas multisseriadas do campo podem e devem pensar uma educação que tenha como foco a inter-relação das disciplinas, o trabalho em grupo, e o respeito aos diferentes ritmos presente numa classe multisseriada. Visto que, esse aspecto auxilia bastante, para promover um trabalho pedagógico, o qual favoreça a prática inovadora. Por isso, deve-se levar em consideração alguns aspectos relevantes, tais como:

---

<sup>5</sup> Célestin Freinet foi nomeado professor assistente numa pequena escola do campo na cidade Bar-sur-Loup na França. Autor de práticas pedagógicas que aproveitava as experiências dos alunos, sua metodologia baseava-se em aulas passeios, correspondência entre escolas, livro da vida, cooperação, comunicação, documentação, afetividade e trabalho.

- A organização do tempo do professor, o qual planeja e pesquisa a formatação do seu trabalho, decerto, ocorre de forma desorganizada, sobretudo, por que o tempo de planejamento do professor não atende as necessidades das classes multisseriadas;
- Nota-se que o tempo escolar com o aluno do campo teve mudança. Tendo em vista que se universalizou o tempo pedagógico em 20 horas semanais distribuídas em quatro horas diárias. Entretanto, se esqueceu de que os que vivem no campo são estudantes trabalhadores e, a efetivação da pedagogia da alternância contribuiria de forma mais significativa com a diminuição da evasão e com o avanço na aprendizagem.

Dessa forma, o professor precisa assumir seu papel social de agente de mudança e exercer seu trabalho com humanização. De fato, [...] “A práxis, porém, é ação e reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (FREIRE 1983, p. 40). Similarmente, a função da escola na prática é a de agir sobre o mundo para transformá-lo.

Por isso, uma prática pedagógica inovadora conduz o educando a tornar-se autor de sua própria aprendizagem, sendo que o professor torna-se o mediador e a escola, o espaço vivo aberto ao diálogo e a relação de troca, acaba conhecendo a realidade para transformá-la. Desse modo, poderia acrescentar que as ideias inovadoras de Carlos Fino propõem um olhar para a escola em aprendizagens informais favorecendo assim a percepção do educando como protagonista. Em conformidade,

Ora, na minha opinião, inovação pedagógica não é uma questão que possa ser colocada em termos estritamente quantitativos ou de mera incorporação de tecnologia. [...] Muito menos pode ser colocada em termos de mais tecnologias disponíveis na escola nomeadamente, quando a proposta da sua utilização consiste em fazer com ela exactamente o que se faria na sua ausência, embora, talvez, de forma menos atractiva. A inovação pedagógica só se pode colocar em termos de mudanças e de transformação. Transformação da escola e dos seus pressupostos fabris, pelo menos a nível micro, ou seja, no espaço onde se movimentam os aprendizes, concretos, assessorados por professores empenhados em garantir, de acordo com Seymour Papert (1993), o máximo de aprendizagem com o mínimo de ensino. (FINO s/d, p. 5).

Em outras palavras, mais do que a estrutura arquitetônica ou recursos didáticos, o material humano é a peça fundamental para o palco da aprendizagem. Atualmente, aumentou-se a quantidade de dias letivos, os recursos pedagógicos estão chegando às escolas, e nunca se investiu tanto em cursos de formação de educador, e, o ensino/aprendizagem, ainda se encontra esfacelado. Desse modo, “a escola não pode ser apenas joguete de mudanças externas, mas deve assumir, ela própria, a mudança desejada. (SOUSA & FINO 2007, p.12)”.

Em conformidade com as significativas palavras de Sousa e Fino, o qual projeta à visão de uma escola coerente, interativa e sensível a problemática do mundo atual. Por isso, torna-se preciso resgatar a função social da escola, bem como é necessário perceber que a

aprendizagem nas turmas multisseriadas se dá por meio de experimentação, investigação, pesquisa de campo, pluralismo de ideias, afetividade, parceria com o trabalho e com a comunidade. Visto que as aprendizagens no campo devem estar voltadas também para a ciência da terra, para habilidades cinestésicas, para atividades multissensoriais, para as manifestações culturais, para a arte, para a vida. Toffler (1970, p.244), com suas ideias futuristas advete que a tecnologia do amanhã sugere o uso de habilidades interpessoais e imaginação, desse modo, os cidadãos do futuro não são mais robôs executores de tarefas, mas, pessoas ricamente diferentes e criativas.

Nesse sentido, o papel da escola contemporânea é contribuir para a formação de pessoas que participam ativamente. Por conseguinte, esses novos cidadãos não vão se limitar apenas ao domínio das regras gramaticais, da física, da química ou da matemática, vão fazer uso desse novo conhecimento de forma prática e reflexiva. Do mesmo modo Fernando Correia, autor da pesquisa etnográfica: A internet como auxiliar no estudo, publicou no livro organizado por Fino (2011, p.280), o seguinte comentário:

O que a escola não contava é que a condição de “refém” de meios tão poderosos como os computadores e a internet era demasiado frágil, porque muito antes destes ocuparem algum espaço na escola, já tinham invadido a vida dos alunos e eram usados em casa a par da televisão e de outros meios de informação e divertimento.

Dado que a valorosa contribuição do autor destaca que, mesmo antes de ter um espaço na escola, a tecnologia já possuía um espaço na vida dos aprendizes. Vale ressaltar, que a escola não nasceu na era contemporânea, ela é fruto de um paradigma desenvolvido para satisfazer as necessidades da sociedade industrial. Assim, se a escola nascesse na cultura da tecnologia, a educação talvez, estaria mais centrada nos processos de construção dos aprendizes, utilizando os aparatos tecnológicos para ampliar oportunidades de aprendizagem. Mas, como sua chegada foi antes do avanço tecnológico, ela sofre um grande dilema que é organizar uma maneira de representar uma situação educativa de forma original e que atenda às demandas do mundo atual.

Nesse sentido, a inovação pedagógica exige crença na educação, a qual não está modelada num sistema fabril, mas, numa certa educação concebida por uma teoria fruto de estudo, pesquisa, reflexão e ação, permitindo corrigir os equívocos ideológicos presentes no modelo de ensino, repensando e refazendo a compreensão do ato de ensinar na escola. Dessa forma, a “inovação pedagógica implica mudanças qualitativas nas práticas pedagógicas e essas mudanças envolvem sempre um posicionamento crítico, explícito ou implícito, face às práticas pedagógicas tradicionais.” (FINO, 2008, p 01).

Diante do exposto, torna-se importante compreender a concepção de inovação pedagógica antes de tudo, entendê-la como transformação na atitude do professor, bem como incluir a produção de novos contextos de aprendizagem, desenhados sob o enfoque do saber científico e a relação deste com o mundo contemporâneo, impulsionando alterações qualitativas, como também compartilhadas entre os diversos aprendizes: professor, aluno e outros colaboradores.

Dessa forma, seria interessante ver a escola construindo ininterruptamente situações de aprendizagem que permitisse a participação ativa de todos, respeitando as singularidades de cada sujeito, promovendo atividades que envolvessem todos os seus canais de comunicação com o mundo, ou seja, trabalhar também o poder dos sentidos incorporando as novas tecnologias como ferramenta de aprendizagem para o aluno. Prontamente alertava Vygotsky (2007, p. 94) que a aprendizagem da criança não se inicia na escola, ela já traz de sua experiência, conhecimentos prévios, “[...] as crianças têm a sua própria aritmética pré-escolar, que somente psicólogos míopes podem ignorar. (VYGOTSKY, 2007, p. 94)”.

Baseando-se na colaboração do autor, enquanto na escola se propuser a trabalhar com atividades dissociadas da vida e com um fim de preparação, tão pouco contribuirá para formação do sujeito autônomo. Dessa forma, a escola precisa aprender a dialogar com os alunos, conforme Toffler (1985, p.83), [...] a inovação não é apenas uma questão de produtos ou mesmo de tecnologias. É também uma questão de pessoas, e cada companhia, independente de seu tamanho, deve enfrentar o problema da “novidade”. Assim, não vamos buscar nos recursos o fruto da inovação, mas, mudanças significativas, sobretudo, em nossa prática, a qual favoreça a reflexão-ação.

Assim como destaca Foucault (2004, p.25), o poder sobre os corpos por meio das relações de controle social, cria estratégias para manobrar as formas de agir no meio social, sem com isso utilizar a força. Mas, controlando os corpos cuidadosamente, através do discurso contínuo e controlador onde o corpo transforma-se em instrumento produtivo (porque, com sua força de trabalho, produz o capital econômico), e submisso (porque aceita as regras de controle, até o momento que consegue perceber que não tira proveitos, construindo assim uma mobilização para alcançar o controle social).

Designadamente, como profissionais da educação, exigirmos melhorias na qualidade da educação, recursos didáticos que atendam às necessidades dos alunos, formações que contemplem à diversidade cultural, uma gestão democrática na educação, participação dos pais no acompanhamento pedagógico dos seus filhos, acesso a tecnologia dentre outros aspectos.

No entanto, quando somos convidados a participar ativamente da gestão educacional, mesmo que sejamos solicitados a planejar ações que promovam a melhoria na qualidade da aprendizagem, nos deparamos com uma triste situação: não sabemos o que fazer e acabamos copiando propostas vindas de outras localidades.

Assim como a constituição do cidadão envolve aspectos culturais, sociais, econômicos, religiosos, políticos, históricos dentre outros. Em outras palavras, não é permitido trabalhar na escola apenas a ação instrucional sem uma relação. Dessa forma, o professor precisa estar atento a essas características para saber fazer valer essas peculiaridades sem causar prejuízos ao sujeito. Vale destacar o questionamento de Papert acerca dos métodos para aprender: “que disciplinas são oferecidas aos que desejam torna-se aprendizes competentes? (PAPERT, 2008, p. 87)”.

Ao que tudo indica o questionamento do autor nos alerta para o compromisso com a aprendizagem, aproveitando plenamente as novas condições criadas, encontrando nos meios de informações tecnológicos, um dos instrumentos para pesquisar, construir e se comunicar. Visto que a negociação de ideias nutre os estudantes com ferramentas que contribuem bastante para a construção da aprendizagem duradoura. Por isso, os estudantes do campo, tem um conhecimento de mundo prático, que foi teorizado pela experiência de vida dos mais velhos, pela sua relação com o ambiente natural, pela interação com outras pessoas, que deixam e carregam um pouco da cultura do lugar.

Posto que, esse movimento, é uma prática educativa que acumula o conhecimento prévio que o sujeito tem, com a nova experiência educativa, sobretudo, por necessitar adquirir através da interação com o objeto, com outra pessoa, acomodando como ressalta Piaget (2002, p.69), situações que favoreça o confronto de ideias, a acomodação, equilíbrio e desequilíbrio do conhecimento que será novamente acomodado.

Por outro lado, sabemos que o processo de aprendizagem não é consequência apenas do ato de ensinar, mas de construir conhecimentos, negando assim o aperfeiçoamento da instrução e provocando situações autênticas de aprendizagem, com o mínimo de ensino, examinando mais de perto a “ideia da construção mental” (Papert 2008, p.135), permitindo que a criança descubra o conhecimento específico que precisa, é a concepção construcionista que Papert adverte que:

O construcionismo [...] não põe em dúvida o valor da instrução como tal, pois isso seria uma tolice: mesmo a afirmativa (endossada, quando não originada, por Piaget) de que cada ato de ensino priva a criança de uma oportunidade para a descoberta, não é um imperativo categórico contra ensinar, mas um lembrete expresso em manter o ensino sob controle (PAPERT, 2008, p. 134).

Em outras palavras, o autor sugere que o aluno tenha independência para construir seu conhecimento, tendo o professor como o mediador, e os recursos tecnológicos como artefatos que podem facilitar o processo de aprendizagem.

### 3. OS PROCESSOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA



**Figura 1:** Dividindo a merenda

“Tudo que se vê,  
 não é,  
 de novo, do jeito que vi a um  
 segundo,  
 Tudo muda  
 o tempo todo, no mundo.”  
 (Como uma onda  
 de Lulu Santos e Nelson Mota)

Decerto, ao refletir acerca do fragmento da música e destacando Macedo (2010 p.49), os etnopedagogos críticos, reaprendem os caminhos para ver o mundo, procuram o ponto de vista do sujeito pesquisado, e buscam fazer ciência com consciência crítica. O olhar do etnopedagogo precisa estar atento às pequenas coisas, para não se confundir ou deixar escapar alguma mudança ou detalhe que poderá transformar a pesquisa.

Assim, com base no exposto, foi realizada uma pesquisa etnográfica, considerando as práticas sociais presente no local pesquisado, apropriando-se de etnométodos para tratar da construção da descrição refinada dos fatos pesquisados sem perder de vista os sentimentos, olhares, sorrisos, pausas presentes nas expressões expostas no corpo do sujeito dentre outros aspectos relevantes.

Desse modo, a produção desta pesquisa em educação na área de inovação pedagógica pretende analisar a ação pedagógica das pessoas em ambientes reais, e como estas ações são valorizadas na escola do campo. A fim de sustentar a escolha da metodologia, foram utilizados os referenciais de Fino (2011, p.04) por esclarecer que mesmo a etnografia sendo considerada uma importante ferramenta para compreensão dos fenômenos de inovação, por

fornecer meios para investigar, apurar, perguntar, descrever e compreender as práticas, enquanto práticas culturais gerada na intersubjetividade dos aprendizes e dos que favorecem a aprendizagem, ela enquanto área de conhecimento, não define o que é inovação. Posto que, este trabalho configurou-se como pesquisa etnográfica tendo em vista a aproximação pessoal, para compreender comportamentos, perspectivas culturais, além de favorecer descobertas da investigação.

Salvaguardando André (2005, p.29), a pesquisa etnográfica enfatiza “no processo, naquilo que está ocorrendo e não apenas no produto ou nos resultados finais.” Adiante, ela destaca que na pesquisa etnográfica não se faz uso de testes padronizados pelo contrário, utiliza-se um plano de trabalho flexível, o qual promove constantes revisões no foco da investigação, os instrumentos são reformulados com vista à descoberta de novos conceitos, novas relações e compreensão da realidade.

Com efeito, o estudo aqui proposto teve como sujeitos de investigação os alunos, a comunidade local e a professora da Unidade Escolar Chico Mendes, tendo em vista compreender a cadeia de diálogos, reais que favorece a prática inovadora. Além disso, como instrumento de pesquisa, realizou-se a observação participante, conversas informais com os moradores, vivências dos alunos, registros dos momentos de reunião pedagógica com os docentes. Particularmente, quanto à observação participante, esforçou-se para compreender as formas e maneiras que os sujeitos do campo estabeleciam para explicar ou conhecer algo.

Pode-se dizer que os artefatos culturais, exigiu muita reflexão para entender e analisar gestos e expressões dos sujeitos pesquisados para a partir desse aspecto, iniciar o círculo hermenêutico de descrição, interpretação, compreensão e explicação do fato pesquisado. Desse modo, conforme Macedo (2010, p. 38) ainda que o etnopesquisador precise fazer um grande esforço para perceber o mundo do ator social, desde o ponto de vista dele para poder construir uma pesquisa verdadeiramente qualitativa. O autor assevera que a realidade é bem mais complexa que nossas teorias e que não cabe em um só conceito.

Por isso, diante da reflexão de Macedo, a qual foi investigada durante a estada *in locum* a cultura presente no espaço escolar e fora dele, buscando compreender a problemática experienciada, além de apresentar a complexidade da realidade estudada. Do mesmo modo que a pesquisa em campo exigiu saber lidar com as situações reais sem perder de vista a essência do objeto pesquisado.

Assim, situada a cerca de sessenta quilômetros de Ilhéus e distante da capital baiana Salvador, cerca de 370 km por rodovia, o município de Una constitui-se de 40 escolas isoladas na zona rural. Todas funcionando num regime de multiserialização tendo a equipe de

suporte técnica pedagógica formada por: um diretor, três coordenadores pedagógicos que trabalham “à distancia” dessas escolas. Além disso, o quantitativo de professores que atuam no campo é de 46 profissionais sendo que 26 deles não têm vínculo efetivo com o município. Se bem que em se tratando da formação profissional desses docentes, 57% tem apenas o magistério, 22% tem nível superior completo, 17% estão cursando superior e 4 % possui formação “lato sensu”. Segundo senso escolar do município de Una-Ba, há 1.016 alunos matriculados na zona rural.

De tal forma que a etnografia aconteceu no povoado de Lençóis localizado na Rodovia Una/ Acuípe onde fica situada a Escola Chico Mendes. Esta escola transformou-se no objeto de investigação, sobretudo, por realizar um movimento diferente na educação do campo. Com efeito, o espaço escolar atende a 43 alunos (baseado no censo 2012) com faixa etária de 04 a 15 anos, num regime de multisseriação, funcionando nos turnos matutino e vespertino. Ademais, a unidade possui um professor regente com formação superior, um auxiliar de ensino e um auxiliar de serviços gerais. Com vistas às contribuições de Fino (2004, p. 04),

Durante a estada no campo, os dados recolhidos são provenientes de fontes diversas, nomeadamente observação participante, propriamente dita, que é o que o observador apreende, vivendo com as pessoas e partilhando as suas actividades. Mas, também, através das entrevistas etnográficas, que são as conversações ocasionais no terreno, portanto não estruturadas, e mediante o estudo, quer de documentos “oficiais”, quer, sobretudo, de documentos pessoais, nos quais os nativos revelam os seus pontos de vista pessoais sobre a sua vida ou sobre eles próprios, e que podem assumir a forma de diários, cartas, autobiografias.

Diante da importante contribuição do autor, esta pesquisa foi construída observando os rigores técnicos, com sensibilidade e estilo, utilizando diversos recursos para captar as representações simbólicas dos sujeitos pesquisados, investigando documentos, pessoas, imagens, diários, fatos evidenciados na realidade social dos alunos, e das pessoas que participam das práticas educativas da escola. Poderia-se afirmar que outros aspectos relevantes também contribuíram para esta pesquisa, como as manifestações culturais, os eventos da escola e as formas de participação das famílias.

De tal forma que não pretendo com este estudo apresentar soluções para todos os problemas, nem transformá-lo na pesquisa mais original e inovadora. Senão, para ser útil e contribuir com situações de aprendizagem produtivas, ao buscar orientação nas obras de Macedo, o autor assevera que a etnografia é uma ação extremamente exigente, pois, envolve a condição para refletir fora das formalidades paradigmáticas, exige estímulo à curiosidade em face das realidades, a princípio analisadas como corriqueiras e evidentes. “Há,

portanto, que se umbuir de uma *imaginação metodológica* que ultrapasse a mera descrição e a interpretação sumária, produto de simples constatação.” (MACEDO, 2010, p. 138)

Diante do ponto de vista do autor, o olhar minucioso atentou-se para análise e interpretação dos dados aprofundando-se nos elementos significativos, produzindo uma análise metacognitiva acerca do fenômeno estudado. Além disso, esta pesquisa assumiu o compromisso de mergulhar no mundo dos atores envolvidos priorizando desvendar e compreender as práticas autênticas de aprendizagem. Sobretudo, a tentativa de construir uma abordagem consistente, foi fundamental fazer uso das obras de Fino por destacar o seguinte aspecto acerca da etnografia:

De facto, a etnografia da educação, sobretudo por recusar qualquer possibilidade de arranjo de natureza experimental, e por, ao invés, estudar os sujeitos nos seus ambientes naturais, pode constituir uma ferramenta poderosíssima para a compreensão desses intensos e complexos diálogos inter-subjectivos que são as práticas pedagógicas. Um diálogo inter-subjectivo, o que decorre entre os actores que povoam um contexto escolar, e narrado “de dentro”, como se fosse por alguém que se torna também actor para falar como um deles. [...]. De facto, a validade e a riqueza de significado dos resultados obtidos dependem directamente e em grande medida da habilidade, disciplina e perspectiva do observador, e é essa, simultaneamente, a sua riqueza e sua fraqueza. (FINO 2008, p. 04).

Com a rica citação do autor, é pertinente destacar a importância de compreender a essência do método etnográfico para saber interpretar os fatos, interagir e trazer as vozes dos sujeitos sociais além de compreender não apenas as palavras, mas outras mensagens transmitidas pelo corpo, pelo silêncio e pelas emoções.

### 3.1. Abordagem Etnográfica

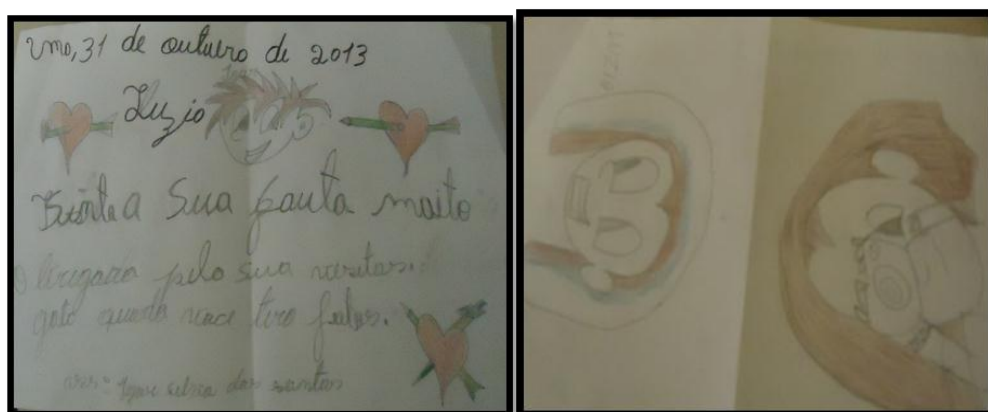


**Figura 2:** A prática na sala

“A plataforma dessa estação  
É a vida desse meu lugar  
É a vida.”  
( Encontros e Despedidas  
de Milton Nascimento).

Diante do fragmento da música, a pesquisa etnográfica como muito bem definiu Lapassade (2005, p.82), pode ser descrita como um “encontro social”, onde a plataforma dessa estação social é a vida real. Desse modo, durante a estada em campo, se buscou relacionar-se de forma a entender compreensões, anotar rapidamente as revelações brotadas naturalmente, bem como foi observado cartazes pendurados nas paredes da escola, analisou-se os documentos oficiais, (diário do professor, caderno de classe, atas de assembleia), tirou-se fotos, sobretudo, com a finalidade de não perder nenhum detalhe.

Depois de quase sete meses de idas e vindas ao local pesquisado deparou-se com um simples bilhete construído por um aluno do 3º ano do fundamental I, o qual foi escrito após uma aula sobre gêneros textuais. O bilhete trazia a seguinte mensagem:



Luzia,  
Senti sua falta,  
muito obrigado  
pela sua visita.  
Gosto quando  
você tira fotos.  
“Igor dos  
Santos.” [sic]

**Figura 3:** Confeção de bilhete por Igor Silva Santos- aluno do 3º ano

Com esse artefato em mãos, compreendeu-se que ao mesmo tempo em que a autora escrevia sobre aquele grupo, eles também anotavam sobre a estada dela no grupo. Aquele gesto espontâneo daquele menino de oito anos trouxe a princípio muita alegria, pois, imediatamente não era uma estranha para eles, do mesmo modo que também acarretou incertezas, principalmente, porque não sabia como deveria interpretar esse gesto. Esse bilhete poderia ser incluído nos instrumentos da pesquisa? Precisaria depositar relevância a essa ação? Ou será que a estada neste espaço, estava os tornando reféns da pesquisa? Desse modo, buscou-se perguntar, porque ele gostava quando esta fotografava e, ele respondera com uma simplicidade: - Porque sim!

A afirmação precisa do aluno Igor transformou o olhar no terreno pesquisado, porque o que estava tentando buscar naquela localidade, não era apenas descrever uma visita, precisava compreender a cultura daquele grupo, do qual agora estava fazendo parte, sobretudo, como orientadora de estudo. Haja vista que a princípio não parecia ser tão difícil perceber o mundo

do ponto de vista deles, pois, agora os conhecia e estava fazendo parte dos costumes participando das festas locais, dos eventos dirigidos pela escola, dos ritos para alimentar-se, para trabalhar, presenciou-se cenas de espontaneidade na hora do recreio, antes de começar a aula, nos movimentos de mobilização, escutou-se suas músicas, suas improvisações, bem como, ouviu-se seus casos, suas queixas, mas, necessitava manter certa distância para saber interpretar as ações, as quais tornava-se ainda mais difícil e perigoso nessa pesquisa, pois, precisou-se imbuir por meio da imaginação e da construção metodológica sem estar meramente descrevendo os fatos ou constatando dados.

Dessa forma, havia a necessidade de compreender o fenômeno, as práticas pedagógicas, reconhecendo o ato inovador a ponto de afirmar ou negá-lo, sem estar propriamente cometendo equívocos ou alterá-los intuitivamente. Como resultado dessas observações, assim iniciou-se o nascimento à abordagem etnográfica deste trabalho, o qual foi trilhado no terreno, com um olhar qualitativo, sutil e reflexivo. Posto que os dados recolhidos por meio das conversas informais foram registrados em uma agenda pessoal, a fim de que realizar análises e interpretações.

### 3.2 A observação participante



**Figura: 4** Caminhada pela Água

“Você não sabe,  
o quanto eu caminhei  
pra chegar até aqui”.  
(A estrada de Bino  
Farias,  
Lazão, Da Gama e  
Toni Garrido).

Apreciando a epígrafe da música, como professora de classe multisseriada, sempre se perguntava o que poderia fazer para garantir a aprendizagem de todos naquele espaço. Como coordenadora das escolas do campo, buscou-se conhecer a dinâmica de trabalho nas demais

escolas desse perímetro, bem como se assistiu diversas cenas, as quais algumas trouxeram revelantes esperanças na educação do campo e outras decepções. Tendo em vista que, decerto, sempre tive uma íntima relação com a prática no campo.

Assim a inscrição nesse mestrado se promoveu com um olhar mais aprofundado acerca dos atos pedagógico nesse lugar. Atualmente, a pesquisadora também trabalha como Orientadora de Estudo de 10 escolas do município dentre elas está a Escola Chico Mendes. Por estar de certa forma envolvida com esse grupo, percebeu-se que a pesquisa terá como técnica de análise também, a observação participante completa. Por estar tão próxima ao fenômeno, à análise microssociológica da realidade estudada exigiu mais imaginação metodológica e reflexão epistemológica.

Dessa forma, para não cometer equívocos com a escolha da técnica (observação participada completa), recorreu-se à abordagem de Lapassade (2005, p. 73), o qual persuade: “Uma participação completa *por oportunidade* é aquela em que o pesquisador aproveita a ocasião que lhe é dada pelo *status* já adquirido na situação”. E assim aconteceu, conforme estabelecido, tinha agora um lugar dentro daquele grupo, visto que a presença era bem aceita e natural, no entanto, a entrada agora como pesquisadora acarretou-se muitos conflitos, o qual tornou-se algo mais complexo para o desenvolvimento do pensamento subjetivo. Contudo, para inaugurar essa nova estada dentro do fenômeno, mais uma vez, preleciono a citação de Lapassade (2005 p.75) que faz uma diferença entre observação participante externa- OPE e observação participante interna OPI:

A OPE provém de fora, é a condição habitual do pesquisador: ele chega por um tempo limitado, o tempo de sua pesquisa, solicita o direito de entrar no campo, fica alguns meses, raramente anos depois deixa o campo e redige sua tese ou relatório. Na OPI, o contrário, o pesquisador é, em primeiro lugar “ator” no grupo no qual já tem seu lugar, no meio que ele vai estudar, ou na instituição onde exerce a função. É necessário, então, percorrer o caminho inverso da OPE: enquanto o observador participante externo tem um papel definido, instituído, de pesquisador, e deve, por algum tempo desempenhar o papel de ator (de “participante”), a OPI parte de um papel permanente e instituído de ator, e é preciso, a partir daí, que ele desempenhe o papel de pesquisador. (LAPASSADE 2005, p. 75).

Por isso, ao refletir sobre esta citação, a investigação foi realizada dentro do espaço, o qual se procurou distanciar-se um pouco do fenômeno para depois readmirá-lo, voltar a observá-lo com os olhos de águia, mais apurados para perceber a realidade, numa dimensão mais crítica para uma posição epistemológica conscientizada. Em contrapartida mais uma vez, na tentativa de recolher informações importantes, todos os sentidos multisensoriais estavam atentos para não cometer deslizes.

### 3.3. O município de Una

“Nobres filhos  
da raça dos fortes,  
Povo unense  
a fazer grande historia,”  
( Hino de Una-Letra do  
Pe. Paulo Azevedo)



**Figura 5: Esboço do mapa da cidade: Vista aérea de Una**

A cidade de Una é uma região litorânea da costa do cacau com cerca de 50 km de praia em mar aberto, muitas delas sem sofrer a influência da ação humana. É sede da reserva biológica, único habitat do mico-leão-da cara-dourada, agraciada com um Ecoparque, espaço reservado para o turismo ecológico, além de centro de visitação, pesquisa e educação ambiental com grande área de Mata Atlântica preservada.

Apesar dessas especificidades, a cidade de 24.106 habitantes, é carente de cuidados com sua paisagem urbanística. O nome Una tem origem Tupi-guarani e significa escura em alusão as águas do rio. A organização territorial é estruturada da seguinte forma: quatro distritos de acordo com a divisão territorial datada em 1999. São eles:

- **Comandatuba:** distrito litorâneo onde fica situado o hotel Transamérica o maior resort do país;
- **Pedras:** o mais antigo distrito, local onde se originou a cidade de Una, foi quilombo e servia de porto para desembarcar os navios negreiros;
- **Colônia de Una:** tendo como desbravadores alemães e poloneses depois japoneses fugidos da 2ª Guerra Mundial formando a maior colônia de japoneses da década de 50;
- **Vila Brasil:** localizado na divisa entre Buerarema e Una, o distrito vive uma fase de violentos conflitos entre comunidade indígena Tupinambá e fazendeiros locais em disputas de terras que ganhou força desde 2010 entre Buerarema, Olivença- Ilhéus;

Em se tratando dos povoados, destaca-se:

- **Lençóis:** com uma área litorânea, cercada de mata primária e belas praias naturais;
- **Outeiro:** povoado situado as margem direita da rodovia BA 001, na via Una-Canavieiras;
- **Vila São João:** antes chamado de Urilândia, o povoado recebeu esse nome por solicitação do então falecido Frei Silvério para homenagear o padroeiro do lugar que era São João.

Desse modo, percebe-se que a característica marcante da cidade é sua vasta extensão rural onde em 1997, contava com o quantitativo de 81 escolas no perímetro rural, bem como muito professores atuavam sem ter nem ao menos, a formação inicial em magistério. Hoje o município em virtude de êxodo rural, tem metade dessas escolas funcionando no campo, e, esses espaços escolares que hoje estão desativados estão abandonados, ou servindo de residências. Por se tratar de dinheiro público aplicado, seria interessante a reativação de alguns desses prédios como espaço bibliotecário, tendo em vista que as escolas do campo não possuem biblioteca pública, ou quem sabe, transformar o espaço em feira artesanal (aspecto marcante em todos os espaços do campo), museu rural, ponto de cultura ou qualquer outro ambiente que provoque uma utilidade para a comunidade, a fim de que esta localidade, não fique destruída pelo tempo.

### 3.4 O espaço estudado



**Figura 6:** Fachada da escola

A escola Chico Mendes está localizada na região dos Lençóis em Una-Bahia-Brasil, uma comunidade litorânea com cerca de 150 famílias que sobrevivem do pequeno comércio informal local, da lavoura, e do trabalho assalariado. O povoado tem uma AAPML- Associação dos Agricultores, Pescadores e Moradores do Lençóis e Região cujo CNPJ é:

“Sou eu,  
Que vou seguir você  
Do primeiro rabisco  
Até o be-a-bá”.  
(Caderno de  
Toquinho e Mutinho) .

07.838.889/0001, o presidente Marco Antônio Carvalho Tourinho em parceria, procura organizar eventos culturais como o carnaval do povoado, a fim de contribuir com o entretenimento, com a economia do lugar por meio dos vendedores autônomos e com a cultura local.

No que se refere à escola, esta atende 44 alunos entre as idades de 4 a 15 anos vindo das localidades de cajueiro, loteamento dos lençóis e fazenda vizinha. Desse modo, a escola funciona nos turmos matutino e vespertino e, por conta das especificidades locais, as turmas são multisseriada nos dois turnos. Vale salientar que existe um tímido movimento turístico no local, não há barracas padronizadas no litoral, cada pessoa comercializa seu produto informalmente. Busca-se vender de tudo: doces, alimentos, artesanatos, entretenimento (há os festivais de talentos e de bom atendimento aos clientes).

Conforme Gomes (2010, p.42), para que aconteça a oferta do turismo rural faz-se necessário planejamento, conscientização e um processo de desenvolvimento sustentável. Nesse sentido, nota-se que ainda não existe no lugar uma mobilização para uma identidade sustentável, pois, as praias ficam sujas após a saída dos usuários. Principalmente, porque ainda não há um cuidado com o espaço utilizado, apesar do modo de ser do homem depender da interação com a natureza. Contudo, poderia haver uma parceria entre a comunidade e a associação, bem como junto ao poder público, ou até mesmo ONGs<sup>6</sup> não governamentais, a fim de transformar esse fenômeno num bom uso do ambiente natural.

Em outras palavras, segundo a moradora Veronice de 60 anos, o povoado antes era chamado de Loteamento Deus Proverá, com a legalização das terras pelo INCRA<sup>7</sup>, o local passou a ser Lençóis. Hoje esse espaço está constituído de dezoito estabelecimentos comerciais, entre eles: duas casas de materiais para construção, dois bares, uma padaria, uma farmácia, uma lanchonete, uma lan house, dois restaurantes, uma pousada e sete mercearias de produto de alimentação, higiene e limpeza. Algumas residências são alugadas para verâneo aumentando assim a renda dos moradores.

Dessa maneira, o nome da escola é em homenagem ao grande seringueiro, sindicalista e ativista ambiental, Francisco Alves Mendes Filho (o Chico Mendes), assassinado na porta de sua casa no Amazonas em 1988 a tiros de escopeta. O senhor Francisco conhecido como Chico Côco, fez doação do terreno por volta da década de noventa, para construir a escola. Pode-se informar ainda que uma das professoras é moradora da cidade de Ilhéus (no povoado

---

<sup>6</sup> Organização Não Governamental.

<sup>7</sup> Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. É um órgão federal que administra a questão agrária no Brasil.

de Olivença) cidade vizinha a Una e, desde sua chegada a instituição vem desenvolvendo um trabalho de resgate da cultura local tendo a comunidade como parceira no desenvolvimento de uma prática pedagógica que integra família escola e comunidade. A outra profissional é moradora do povoado e atuava numa escola vizinha dentro do assentamento Cajueiro II.

Por outro lado, o espaço físico é um casebre com apenas uma sala, uma pequena cozinha e um banheiro. Sua estrutura arquitetônica não lembra uma escola como a conhecemos, lembra uma residência. Há energia elétrica, a água encanada, no entanto, é um espaço muito quente, apertado, precisando ser ampliado, visto que a organização da sala está sob a forma de pequenos grupos conforme imagem abaixo:



**Figura 7:** Organização da turma

Segundo a professora, os alunos estão agrupados de acordo com o nível de conhecimento acadêmico, mas, os grupos não são fixos, pois, a depender do grau de dificuldade da atividade, eles podem estar trocando de pares, auxiliando em outros grupos ou elaborando outras formas de apresentar a consolidação do conhecimento construído. Fino, nos anunciava que:

As práticas pedagógicas ocorrem onde se reúnem pessoas, das quais algumas têm o propósito de aprender alguma coisa e, outras, o propósito de facilitar ou mediar nessa aprendizagem. Ou quando todas têm o mesmíssimo propósito de aprender alguma coisa em conjunto. (FINO s/d, p. 3).

Como muito bem revelou Fino, as práticas pedagógicas estão presentes entre pessoas que tem o propósito de aprender ou facilitar a mediação e, não é exclusividade apenas do professor o ato educativo, é responsabilidade de todos que se envolve realmente, realizando o

exercício de reflexão sobre sua ação, compreendendo e participando dos movimentos de mudança social, ajudando a ler o mundo.

Em contrapartida, se tratando ainda do espaço físico, o mobiliário é antigo e mesmo com o cuidado que as crianças têm com o material, o desgaste do tempo acaba apresentando a ferrugem no armário, há uma estante improvisada para organização dos livros de fábulas e das produções dos alunos. Além disso, a cozinha é pequena, mas, muito bem cuidada, a água é proveniente de poço cartesiano, um pequeno filtro de barro, o qual ajuda na purificação da água. Pode-se salientar que há um espaço lúdico com produtos industrializados e materiais confeccionados pelos alunos e pela professora.



**Figura 8: Organização do espaço escolar**

Como se vê, a organização do espaço escolar é marcada por construções coletivas dos alunos, cuidado ao patrimônio, demonstração de reações afetivas, além da representatividade

que cada coisa ocupa no cotidiano da escola. Em se tratando dos recursos tecnológicos que a escola dispõe, há um mimeógrafo para reproduzir as atividades escritas, uma televisão de 20 polegadas, um projetor utilizado apenas nos momentos comemorativos, um notebook sem acesso a internet e uma impressora que é utilizada esporadicamente por conta da demora da equipe administrativa da escola em recarregar o toner do aparelho.



**Figura 9:** Os recursos tecnológicos da escola

Apesar da onda da internet não estar presente na escola, os alunos têm contato, acessam essa ferramenta em casa e, em outros ambientes. Nota-se que nesse espaço se promove ações significativas para a construção do conhecimento. Contudo, por ficar distante da equipe técnica escolar, as escolas do campo recebem também a nomenclatura de escolas isoladas. Visto que estão isoladas, por questões geográficas da sede do município, mas, não isolada do conhecimento.

No recreio é comum ouvir o grito de pais repreendendo à atitude das crianças do fundo do seu quintal, de vez em quando, eles vêm sem precisar de comunicado para prostrar, saber o que vai se passar na escola, bem como observam silenciosamente, no canto da janela o que se

passa dentro da sala de aula. Além disso, os mesmos convidam a professora para participar dos festejos familiares e também são convidados para desenvolver oficinas de saberes na escola.



**Figura 10** Aproximação natural das pessoas da comunidade a vida da escola

Por não estar tão hierarquizada a organização da escola, se aproxima a realidade da comunidade, semelhante, como quem se aproxima de uma casa vizinha para conversar, perguntar, convidar ou pedir. Ademais, esse cenário lembrou-me uma cena do filme *Horizonte perdido* da década de 70, o qual retrata uma escola desligada das normas hierárquicas, escolas a céu aberto dialogando com o mundo real, onde o som da melodia: “Aprender pode ser divertido; Faça uma pergunta clara e brilhante” (fragmento de uma das músicas do filme lançado em 1973), aborda o quanto o espaço escolar pode ser vivo e divertido. Pode-se perceber ainda que a aprendizagem, realmente, poderá se tornar algo divertido, para isso, faz-se necessário provocar *insights*, despertar novas habilidades, bem como estimular a criatividade.

Para não fugir da questão, a qual consiste na temática dessa pesquisa, procurou-se anotar todos os fenômenos ocorridos naquele espaço escolar, cada cena presenciada, além de tentar compreender, de que forma a educação do campo poderia contribuir para uma prática pedagógica inovadora, do mesmo modo que assegurasse uma aprendizagem significativa e evidenciasse a identidade do campo. Assim, as informações recolhidas, foram examinadas com o intuito de captar as possibilidades de inovação pedagógica presente nesse lugar.

### 3.5 Os artefatos culturais



**Figura: 11-** Criação de brincadeira

“Eu quero ficar perto  
De tudo que acho certo  
Até o dia em que eu  
Mudar de opinião”.  
(Coisas que eu sei de  
Dudu Falcão)

Entender o sentido natural dos objetos feitos pelos sujeitos da pesquisa foi uma das técnicas utilizada para atribuir sentido as informações coletadas no mundo real, e assim estabelecer uma relação entre os artefatos culturais produzidos pelos aprendizes e a prática pedagógica utilizada para organização do conhecimento científico e social que valoriza a aprendizagem do sujeito.

Nesta pesquisa buscou-se explorar a linguagem, os ditados populares, a melodia que entoavam no desenrolar de uma atividade, os versos de “provocação”, a forma de se vestir para ir ao trabalho, a escola, as comemorações, ao recreio. Desse modo, na realização das observações utilizaram-se, todas as manifestações visíveis da cultura local foram examinadas com o intuito de entender os etnométodos utilizados por aquele povo para comunicar e interpretar a realidade e como a escola se apropria desses artefatos. Conforme, Lapassade:

O estoque de conhecimento não deve ser visto como um tipo de depósito ordenado de informações e de tipificações. Ele não é organizado segundo regras da lógica formal, porque o significado dos elementos que compõem é sempre dependente do contexto de uso. (LAPASSADE 2005, p.40).

De fato, a afirmação de Lapassade busca alertar, que o conhecimento se dá pelo emprego do sentido. Considerando a questão suscitada, para aprender a utilizar o

conhecimento com autonomia, os atores sociais (os alunos), precisam interagir com outros membros (outro aluno, professor, pai, adulto), potencializando assim a sua ZDP<sup>8</sup>.

Além disso, na escola Chico Mendes não é comum o uso do livro didático como material permanente do fazer pedagógico, a princípio à ação pareceu uma rejeição ao ensino padronizado no campo, uma prática diferenciada. Quando indagada acerca da ausência da utilização do livro didático, a resposta apontou para uma concepção ainda não emancipatória: “não utilizo o livro porque não tem suficiente para todos, além do mais, não possui atividades adequadas para alfabetizar”. E, o que são atividades adequadas para alfabetizar? (Pergunta direcionada a professora). Para a docente, atividades adequadas para alfabetizar são aquelas que ajudam a criança a adquirir a consciência fonológica, para assim, poder fazer uso adequado da escrita.

A resposta demonstra que um dos trabalhos da escola é garantir a alfabetização, mas, não uma alfabetização ingênua de decodificação das letras, mas, uma alfabetização conscientizada que ajuda a produzir o conflito cognitivo até mesmo para refletir a complexidade da escrita, entender porque tem sons parecidos e escrita diferentes como também compreender o poder da escrita, sua dimensão social, além do que está como pano de fundo dentro dela. “Em última análise, os professores precisam desenvolver um discurso e conjunto de suposições que lhes permita atuarem mais especificamente como intelectuais transformadores” (Giroux 1997, p.29). Conforme asseverado por Giroux, as ações pedagógicas precisam fortalecer as diversas habilidades e compreensão crítica dos educando para aprender a interpretar o mundo.

Percebe-se ainda que a prática pedagógica alimentada na sala de aula está relacionada à contação de história e de atividades de apropriação do sistema de escrita alfabética, reflexão acerca do uso moderado da água potável, além de atividades de conhecimentos gerais. Contudo, sempre que se conclui uma etapa da unidade de ensino, é feita uma reunião de pais esclarecendo o nível de “aprendizagem escolar” dos alunos. Dessa forma, a professora não costuma produzir livro de ata, os pais pouco falam, a conversa é informal e visa esclarecer o motivo daquele resultado do desempenho dos alunos.

Como resultado a professora, explica que faz poucas anotações porque as queixas dos pais são sempre as mesmas. Realmente, quando se dirige uma reunião em que o objetivo maior é informar dados, torna-se uma linguagem mais técnica e omite a participação dos pais. Mesmo assim, a professora ressalta a importância da participação da família para a construção

---

<sup>8</sup> Zona de Desenvolvimento Proximal- Teoria Vygotskyana.

da aprendizagem dos alunos. Durante a reunião, ela destaca a realização dos eventos<sup>9</sup> que pretende desenvolver na escola e solicita a participação ativa deles.



**Figura 12 reunião de pais na escola**

Por outro lado, a reunião conta com a presença de praticamente toda a comunidade escolar, inclusive pessoas que não tinham filhos na escola estavam presentes no espaço. Essa mobilização foi muito importante para o trabalho, porque mostrou uma aproximação entre aquelas pessoas e a escola. Além disso, eles se vêm envolvidos no movimento de colaborar com a construção dos eventos da escola. Tendo em vista que esse aspecto consiste em uma janela, a qual a escola abre para o cotidiano das pessoas convidando-as a trazer sua música, sua culinária, sua arte, seu conhecimento para dentro do espaço escolar.

Com efeito, mesmo o evento não trazendo frutos do diálogo interativo com os moradores, são eles que dão vida e que deixam suas marcas no trabalho. De fato, apesar da educação do campo ter marcas dos programas construídos de fora para dentro, estes não anestesiam a vida que há no campo. Da mesma forma que os artefatos construídos no fazer da escola contemplam momentos de incentivo ao conhecimento empírico da comunidade local, promovem um aprendizado o que incentiva-os a falarem de seus saberes, de sua arte, contribuindo ainda mais para a participação dos alunos, os quais registram e constroem pequenos “livros” de saberes sociais que ficam expostos na sala de aula.

---

<sup>9</sup> A Pauta dos eventos apresentados à comunidade foram: homenagem ao dia das mães e dos pais com apresentação teatral dos alunos e dos pais interessados; aplicação do projeto: Água fonte da vida idealizado pelo projeto Despertar da secretaria de Educação do município; homenagem ao dia das crianças ao ar livre; escolha de fardamento escolar; mudança de turno de alguns alunos.



**Figura 13:** Livros produzidos pelos alunos

De maneira idêntica, a prática parece valorizar o conhecimento individual desse povo. Entretanto, essa práxis de sala de aula ainda não toma posse da realidade, de forma a tocar todos os sujeitos no processo de ação-reflexão-ação. Sousa (2004 p.65) instiga que:

[...] cada aluno é “um aluno”, diferente de todos os outros em sonhos e ambições ou ausência de ambições... E para haver aprendizagem, tanto o CIENTÍFICO como o DIDÁTICO têm de ganhar sentido pelo PSICOLÓGICO do aluno. Daí que, mesmo após aulas bem conseguidas do ponto de vista do professor, reste muitas vezes uma sensação de incompletude e insatisfação por não se ter tocado o aluno. (SOUSA 2004, p.65).

Baseando-nos na citação de Sousa, por vezes, ouve-se da professora e tantos outros professores do campo se queixarem de fazerem de um tudo e não conseguir alcançar o aluno. Certa vez, em meio a essas discussões, fez-se o questionamento: Que tudo é esse que se oferece e ainda assim, não estamos conseguindo alcançar esse aluno? Desse modo a única resposta, ao retorno dessa pergunta foi exatamente o silêncio. Em virtude, desse silêncio, o qual se perpetuou durante alguns minutos, também se notou que isso também representava uma resposta. Assim, pode-se afirmar que o tudo parece estar ligado ao alcance das disciplinas didáticas, as regras do conteúdo, as instruções dirigidas, que há muito tempo funcionam para as demandas de uma época. Hoje temos outras demandas, outros públicos (alunos especiais, vítimas dos problemas sociais), e, realmente as técnicas do passado agora não funcionam mais tão bem no mundo globalizado e refém da tecnologia que a escola está inserida sem saber como atuar. Em outras palavras, ressalta Toffler (1985, p.13) só realmente sendo cego para não perceber e ignorar a extraordinária mudança que afeta nossa sociedade e evidentemente a escola também, pois é nela que se estimula e se reconstrói a expressividade.

### **3.6. O diário de bordo: reflexões entre a experiência vivida no campo de estudo e, no meu imaginário.**

Aos olhos de quem faz um estudo qualitativo, cada experiência vivida, é considerada pertinente ao contexto do trabalho investigativo. A descrição detalhada do cotidiano, o aprofundamento reflexivo acerca das vivências, a elaboração intelectual com vista a ultrapassar a mera descrição, foram os percursos inspiradores do diário de bordo desta pesquisa.

Para Macedo (2010, p. 134), ao elaborar o “diário de campo, o etnopsiquisador reafirma seu *status* de ator/autor- entra, por consequência, numa elaboração e numa construção do sujeito e do objeto e passa por uma elaboração daquilo que nos constitui tanto em nível imaginário quanto real.” Ao pensar sobre as práticas materializadas naquele contexto, cada conduta constituía-se num conteúdo para apontar a relevância da investigação.

Notadamente, o cotidiano na escola Chico Mendes evidencia um modo de ser com práticas linguísticas, patrimônio afetivo, traços culturais e sociais que nos importa destacar. Todos são chamados por outro nome na escola (os apelidos), que tem relação com uma característica marcante da personalidade, ou tipo físico sem, contudo denotar estereótipos. Com o convívio, esta pesquisadora passou a ser chamada de tia flash (em virtude das fotos que tirava de todas as situações). Para um dos nativos, “Ter um apelido é ter um segundo nome porque, às vezes, somos mais conhecidos pelo apelido. O apelido é a nossa marca (M.M.O morador local de 63 anos).”

Atribuindo significado ao aspecto, vários líderes que marcaram a história, tiveram apelidos e estes, estão presentes em nossa memória como traço identitário do sujeito. São eles: Zumbi dos palmares, Mãe Menininha, Antonio Conselheiro e outros.

Adjetivos usados como Baé, Tunda, Bico Fino não representa descaracterização do outro, pelo contrário, consolidam relações afetivas, fortalece sua identidade, alimenta referências que marcam a sua condição humana. Pode-se analisar nesse estudo, a importância de exercitar a escuta, tolerar as ambiguidades e perceber afinidades. Por unanimidade, os alunos consideram importantes e afirmam gostar das práticas estruturadas no chão da sala de aula. Ao meu ponto de vista, esse discurso simbolizava uma forma de agradar a professora. Levando em consideração as mensagens transmitidas pelo corpo, o grupo se sente valorizado e fortalecido pela liderança também da professora e, reconhecer falhas na dinâmica da educadora, simbolizaria do ponto de vista deles, perder a sua estada com o grupo. Nesse sentido, cultivou-se nessa pesquisa a convicção de que não há pesquisa imparcial porque, cada

ação experienciada influencia na ação formativa, no meu eu psicológico, nas relações afetivas e cognitivas.

#### 4. ANÁLISE DOS DADOS



**Figura 14: Construção de nova pesquisa de campo**

“Sim, eu sei  
 Quem espera também  
 alcança  
 Mas espera também cansa”  
 Ninguém dá o que não tem  
 (Letra de João Augusto)

De acordo com Macedo (2010, p. 135), na pesquisa etnográfica a interpretação dos dados se dá em toda trajetória da pesquisa e esse movimento analítico que é direcionado pela questão e objetivos da pesquisa dará início a *um produto de final aberto*, em vista ao fato pesquisado. O autor recomenda que:

[...] o pesquisador deve indagar-se sobre a relevância dos seus “dados”, tomando mais uma vez como orientação suas questões de pesquisa norteadoras e intuições saídas do contato direto com o objeto pesquisado. Tal reflexão aponta para o recurso denominado de *saturação dos “dados”*, indicativo da suficiência das informações e da possibilidade do início da análise e da interpretação final do conjunto do *corpo empírico*. Esse momento jamais é visto como momento estanque, pois é possível se retornar várias vezes ao campo em busca de maior densidade e detalhamento. (MACEDO 2010, p. 136).

Sob o mesmo ponto de vista, a observação do autor explicitou à compreensão de que a análise dos dados no que diz respeito à pesquisa qualitativa, precisa ser atenciosa e minuciosa. Mas, não meramente descritiva, pois o pesquisador vai estar a se interrogar acerca da relevância dos seus dados, a relação com a questão de pesquisa, com as categorias de estudo,

para saciar a representação de um dado fenômeno, visando compreendê-lo através de um olhar plural acerca das práticas sociais dos sujeitos pesquisados.

Desse modo, esta pesquisa fez uso dos seguintes objetivos: analisar quais ações pedagógicas são utilizadas para organização do conhecimento científico e social que valoriza a aprendizagem do sujeito; Compreender como se processa a prática inovadora nos diversos contextos da educação do campo no município de Una BA, e a relação desses sujeitos com a terra, com o mundo do trabalho e com a cultura; investigar a forma como as práticas pedagógicas na escola Chico Mendes localizada no campo do município de Una-Bahia-Brasil reconhece a existência de saberes acumulados ao longo da experiência vivida pelos sujeitos que praticam o processo de educação do e no campo. Com esta intenção, organizou-se a apresentação dos dados de forma descritiva, empregaram-se nesse trabalho alguns instrumentos de quantificação, os quais apenas serviram de base para acrescentar informação acerca da realidade estudada.

Para interpretar o fenômeno estudado, os recursos utilizados foram: as conversações, o diário de bordo, as atividades escritas, registros fotográficos, imagem de vídeo, anotações, os bilhetes informais, e outros artefatos culturais que ajudaram na descrição e interpretação das situações que ocorreram no desenrolar da pesquisa.

Os dados obtidos no diário de bordo proveniente das observações participantes, registraram as iniciativas dos autores sociais (alunos, professora e comunidade), demonstrando que há um movimento na educação do campo que transforma a rotina da escola, fortalecendo as marcas de sua identidade, o acúmulo de experiência vivida e o diálogo entre escola, a vida e comunidade. Além disso, buscou-se incluir no trabalho, a análise do discurso, do contexto e de conteúdos para análise do procedimento de investigação etnográfica levando em consideração o entendimento da realidade analisada. Ainda com base nos estudos de Macedo (2010, p. 138), o qual esclarece que a interpretação em etnografia exige um esforço intelectual, que ultrapasse as formalidades paradigmáticas, enxergando além dos dados, construindo uma pesquisa que compreenda os aspectos mais relevantes do acontecimento estudado.

Particularmente, no desenrolar desta pesquisa, percebeu-se que as atividades multissensoriais são pertinentes e envolvendo sempre a participação da comunidade, valorizando o patrimônio imaterial que foi a memória viva, tanto individual acerca dos conhecimentos empíricos e culturais de cada sujeito, como a memória coletiva que sinaliza o conhecimento coletivo.

Decerto, em se tratando das ações pedagógicas utilizadas para organizar o conhecimento científico e social, com vista à valorização da aprendizagem dos sujeitos do campo, pode-se diagnosticar que a prática pedagógica na escola, é nutrida de um movimento dialético de conversação com os alunos, os pais e pessoas da comunidade, um trabalho pedagógico de respeito ao conhecimento cultural das pessoas do campo. Em virtude da harmonia desses conhecimentos com o saber sistematizado da escola, faz-se necessário surgir conteúdos mais significativos para aquele público.

Com efeito, se verificou que o movimento provocado pela professora, pelos alunos, pais e outras pessoas da comunidade criou uma integração entre a escola do campo e a comunidade, contribuindo com a formação identitária, apesar de se fazer presente a cultura padronizada que tenta dá sentido homogêneo ao saber e as formas de fazer educação. Em contrapartida, a não permanência de alguns sujeitos do campo na terra, visto que alguns são funcionários provisórios das fazendas e lugarejos que ficam no entorno do povoado, há rotatividade em relação ao índice de matrícula na escola.

Definitivamente, torna-se importante destacar a existência de um pequeno número de alunos com distorção de idade e série, fruto talvez da rotatividade dos pais que precisam se deslocar de fazenda em fazenda em busca de emprego digno, ou da falta de acesso de algumas crianças a outras fontes de pesquisa para estudo, ou até mesmo a falta de transporte adequado para deslocar os alunos que residem em condições de difícil acesso.

Outro aspecto relevante observado durante a pesquisa se verificou que a participação espontânea da comunidade na dinâmica da escola, mesmo sem a realização de eventos ou projetos pedagógicos, motivou-os a se apresentarem, mesmo que estes estavam próximos ou encostados as janelas, na porta, ajudando e contribuindo com a prática docente. Para essa situação Sacristán destaca que:

[...] a prática educativa é uma prática histórica e social que não se constrói a partir de um conhecimento científico, como se tratasse de uma aplicação tecnológica. A dialética entre conhecimento e ação tem lugar em todos os contextos onde a prática acontece. (SACRISTÁN 1999, p. 76-77).

Isto é, o comentário do autor deixa evidente que todos são agentes de prática educativa com base no conhecimento que tem. Desse modo, as pessoas da comunidade acabam dialogando e construindo outras práticas sociais em favor da educação, a qual é idealizada. As pessoas que se aproximam dessa escola, realizam essa ação porque se sentem acolhidos e respeitados pelas pessoas desse espaço. Pode-se salientar que em relação a matrícula,

constatou-se que o índice de alunos vem se mantendo estável nos dois últimos anos, conforme o quadro abaixo:

**Quadro: I- Demonstrativo de matrícula ano 2013**

Série	Nº de alunos	Faixa etária
Ed. Infantil	3	Entre 4 anos e meio e 5 anos
1º ano	8	Todos com 6 anos
2º ano	11	Sete com 7 anos, três com 8 anos e um com 10
3º ano	9	Dois com 8 anos, dois com 9 anos, três com 10 anos e dois com 13 anos
4º ano	8	Seis com 9 anos, um com 11 anos e um com 15 anos
5º ano	5	Um com 10 anos, dois com 12 anos e dois com 13 anos.
Total	44	



**Figura 15: Anexo da escola Chico Mendes**

Por outro lado, o número de alunos desta escola começou a se elevar, sobretudo, a partir de 2010, chegando nesse período a um total de 45 alunos. Desse modo, inicia-se a solicitação

da comunidade pela ampliação da escola, que dá início aos trabalhos de estruturação do espaço, no 2º semestre de 2012. Além disso, pode-se perceber a ampliação do quadro de professores através do deslocamento de mais um profissional para trabalhar junto com a professora, apelidada carinhosamente de Bele. Quer dizer, somente a partir do ano de 2013, que houve a locação do espaço acima identificado, a fim de funcionar como anexo da escola Chico Mendes. Assim, o aumento da demanda por matrícula representa uma evolução, fruto também da retomada de terras indígenas e do trabalho desenvolvido pela professora. Para facilitar o trabalho na escola, acrescentou-se mais um professor para lecionar neste povoado e, em comum acordo a turma ficou distribuída da seguinte forma:

- Educação infantil e 1º ano no anexo da escola Chico Mendes tendo as aulas ministradas pela professora Elzeni Freitas no turno vespertino;
- No turno matutino na escola sede do povoado, os alunos do 1º ao 3º ano e a tarde o grupo do 4º e 5º ano com a professora Elisabele Dantas.

Por conta desses aspectos, vale ressaltar que esta organização sofre algumas alterações a depender da necessidade da comunidade e do nível de aproveitamento dos alunos, os quais acabam frequentando no turno oposto como monitores, a fim de auxiliar a professora com os alunos que precisam de um acompanhamento pedagógico mais efetivo. Contudo, isso não quer dizer que os outros estudantes que ainda não dominam o Sistema de Escrita Alfabética-SEA não interfiram na ZDP dos outros colegas, pois, o que se percebeu é que todos participam, mas, no momento da atividade escrita as crianças recebem o apoio também desses alunos.

Do mesmo modo que elucida Vygostky (2007, p. 98), que o aprendizado da criança está atrelado com o seu nível de desenvolvimento, pois, “[...] o estado de desenvolvimento mental de uma criança só pode ser determinado se forem revelados os seus dois níveis: o nível de desenvolvimento real e a zona de desenvolvimento proximal.” Assim, a estratégia criada pela professora de solicitar a colaboração de outros alunos com um nível intelectual mais amadurecido para orientar a atividade dos outros colegas produz bons resultados, porque os mais “amadurecidos mentalmente”, conseguem utilizar a linguagem e estratégias mais próxima dos alunos, tornando o aprendizado ainda mais eficaz.

## 5. O VALOR DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL E EM UNA



**Figura 16: Aprendizagem**

eeeeh! Oh! Oh! Vida de gado  
 Povo marcado, Êh! Povo  
 feliz!...  
 ( Admirável gado novo: Alceu  
 Valença e Zé Ramalho).

A epígrafe retirada da melodia de Zé Ramalho é uma forte crítica social ao poder imperativo de um grupo opressor sobre o oprimido. Visto que, por muito tempo, a população do campo ficou esquecida, explorada, tratada apenas como números, marcada pelo preconceito, por estereótipos da ideologia dominante, movidos por políticas compensatórias e projetos paliativos, que vê esse público como “gado” ordenado para manter-se submisso e conformado com o quadro social, o qual lhe é imposto. De fato, em respeito à multidimensionalidade do fenômeno educativo, a visão de mundo que cada sujeito se apropria permite-lhe agir sobre a realidade experienciada, ora para atender suas necessidades básicas, ora para compreender a complexidade do fato e mobilizar todas as suas aptidões humanas para entender e poder assim alterar a realidade imposta.

Além disso, por muito tempo a instrução bancária reconhecida por Freire como aquela educação em que os alunos eram meros depositários de uma bagagem de conhecimentos, e o professor o transmissor do saber sem discussão, fortaleceu os alicerces da educação julgando está a preparar para a “vida”, e assim, guiando os “cegos” (os alunos) com a bengala da homogeneização do saber, da incapacidade de falar, para o silêncio, o qual legitimava o controle hegemônico de um grupo. Contudo, a visão do homem simplesmente no mundo e não com o mundo e com os outros produzia uma mentalidade descartável sujeita a controle, a fragmentação do saber, isolando e separando um pensamento mais crítico das demandas sociais.

Em outras palavras, não havia território educacional da educação do campo, não se examinava as dimensões dessa realidade, mas, interessava-se em conter a migração rural-urbana oferecendo um ensino técnico para formação de um “capataz” que preservava o trabalho bem executado, transmitindo assim esse “conhecimento” para as futuras gerações. Pode-se acrescentar ainda que o valor que a educação do campo alcançava era o da disciplina, em prol do desenvolvimento agropecuário do país. Por isso, estudar nessas escolas era adestrar o saber, estigmatizar as pessoas do campo, silenciar os processos educativos em contextos situados, idealizar a cultura dominante.

Todavia, apesar de tentar silenciá-los, estas comunidades tentam lutar pela felicidade, produzindo processos educativos em seus contextos de vida, anunciam aos seus a cultura imaterial e material presente no modo de falar, de fazer, de ser, de cantar, bem como praticam a uso da terra e lutam por esse espaço, buscando principalmente, fazer a diferença dos espaços que se educam e partilham normas e múltiplas identidades sociais. Em análise a esses aspectos que cercam o termo educação esta “não é uma fórmula da escola, mas sim uma obra de vida (Freinet 2004, p. 13),” destarte, a luta por uma educação que não nega a mente cultural do outro, assim como Freire (1981, p.20), qualificava: “A educação, qualquer que seja o nível em que se dê se fará tão mais verdadeira, principalmente, quanto mais se estimule o desenvolvimento desta necessidade radical dos seres humanos, como também a de sua expressividade”.

Por certo, apreciando a citação, se hoje reconhecemos a epistemologia da educação do campo como uma teoria que compartilha realidades multidimensionais tendo em vista o resgate a autoestima e o direito a expressividade conscientizada, estaremos a estudar e perceber uma ação cognoscível em que os sujeitos do campo assumem uma posição reflexiva dos seus atos educativos em situações reais. Segundo relatos do Sr. M.M.O de 63 anos, a educação do campo em Una-Bahia surgiu dentro de um movimento oligárquico de controle da terra pelo agronegócio, concentrando o contrato dessas famílias para mão-de-obra rural.

Dessa forma, ao analisar documentos oficiais (matrícula dos alunos na zona rural), o que se percebeu foi o funcionamento de muitas escolas em espaços cedido por proprietários rurais. Além disso, os fazendeiros ofereciam aos trabalhadores e aos filhos dos trabalhadores a instrução num espaço precário com um professor sem formação inicial para garantir apenas as primeiras letras. Em outras palavras, estudar no campo não era consumir ideias ou recriá-las era ignorar o potencial cultural, os interesses específicos, para efetivar “pequenos ritos pedagógicos” (Sousa 2004, p.13), o rural era o pólo do assistencialismo urbano, da indecência

pedagógica em transmitir qualquer coisa, sem nenhuma preocupação com a forma, a qual o saber pedagógico era transmitido.

Inquestionavelmente, o que se percebe no modelo postulado de educação do campo em Una é o predomínio de uma desarticulação pedagógica entre o saber viver das pessoas e a práxis. Visto que a inadequação do uso da inteligência para a divisão do científico e o prático, a petrificação do conhecimento reflexivo para o “conhecimento” paliativo, que se insiste em praticar distanciando a escola da vida real parece permanecer ainda muito forte na cultura das escolas. Outrossim, a educação do campo tem bons requisitos para transformar-se num espaço escolar inovador, pois, todo o recurso que se tem criado para padronizar as turmas seguindo o modelo escolar urbano esbarra-se nas especificidades locais.

Por outro lado, a política de nucleação equivocada e de proposta pedagógica excludente vem provocando a insatisfação das comunidades locais e os que vivem no campo não veem a escola do campo como um espaço favorável a aprendizagem e qualquer conflito mínimo que seja (atraso na merenda escolar, ausência do professor), é motivo para transferir seu filho da escola do campo para a urbana. Assim, os pais não estão conscientizados suficientes para perceber que tornar-se neutro em face de realidade é, virar passível e submisso a quem está no poder.

Por conseguinte, pensar numa concepção de educação do campo em nível de Brasil para os tempos atuais sugere destacar a valiosa contribuição dos movimentos sociais camponês, em prol de sua expressividade, sua identidade com o lugar, compreendido como espaço de vida multidimensional descaracterizando a ideia de ensino rural subordinado aos interesses do agronegócio, e provocando a renovação da educação do campo.

Esta mudança de percepção, que se dá na problematização de uma realidade conflitiva, implica num novo enfrentamento dos indivíduos com sua realidade. Implica numa “apropriação” do contexto, numa inserção nele, num já não ficar “aderido” a ele; num já não estar quase sob o tempo, mas nele. (FREIRE 1981, p. 33).

Em resumo, os ideais de Freire fizeram brotar esperanças, bem como o desejo por uma educação conscientizada e libertadora, que ousa provocar mudanças e, busca concernir uma nova trajetória que os povos do campo começaram a efetivar, as práticas educativas para o enfrentamento dos problemas reais, é o pensamento precioso que começa a ser empregado no campo.

Mesmo com as transformações sociais sofrida no campo (novas identidades territoriais), o fazer pedagógico da maioria das escolas situadas nesse meio se distancia da variedade de

experiências e de significados que esse povo carrega na memória coletiva, nas ações, nos gestos, na luta e na labuta. Tal distanciamento é fruto dos anos de ensino arcaico, facilmente representado nos dados que se segue no quadro abaixo que traz nos alicerces da educação do campo um ensino marginalizado e cheio de tensões. Veremos o que nos mostra a história apontada no quadro:

### Quadro III- Trajetória da Educação do campo no Brasil

<b>1923</b>	Cria-se o 1º Congresso de Agricultura do Nordeste Brasileiro com o objetivo de conter o movimento migratório das pessoas do campo;
<b>1934</b>	O artigo 156, da Constituição declara que o financiamento do ensino rural será de responsabilidade da União, o que nunca foi contemplado;
<b>1937</b>	A Criação da Sociedade Brasileira de Educação Rural estabelece a alfabetização desses sujeitos priorizando a disciplina e o civismo;
<b>1946</b>	A constituição transfere à responsabilidade do ensino rural as empresas comerciais e industriais;
<b>1967</b>	Institui-se a obrigatoriedade das empresas agrícolas e industriais em oferecer ensino aos filhos dos trabalhadores do campo;
<b>1988</b>	Marco para educação do campo. O texto da Constituição declara a educação direito de todos independente de residir nas áreas urbanas ou rurais;
<b>1996</b>	A Lei de Diretrizes e Base Nº 9.394 oferta no artigo 28 adaptações necessárias à adequação do currículo as peculiaridades da vida rural e de cada região;
<b>1998</b>	I Conferência Nacional por uma Educação Básica nas Escolas do Campo com a participação dos movimentos sociais dimensionando uma visão de Educação do e

<p><b>2001</b></p>	<p>no Campo;</p> <p>Promulgação do PNE (Plano Nacional de Educação) lei nº 10.172/2001, que estabelece tratamento diferenciado para a escola rural dentre os aspectos a extinção das escolas unidocentes, e a universalização do transporte escolar;</p>
<p><b>2002</b></p>	<p>Criação das Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo, formação de uma concepção de campo como espaço de vida, a participação dos movimentos sociais, bem como efetivou o reconhecimento da identidade desses sujeitos;</p>
<p><b>2010</b></p>	<p>Decreto 7.352 para política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária PRONERA</p>

**Fonte:** Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad/MEC) 2007 v. 2. Diretrizes Operacionais para a educação básica nas escolas do campo- Res CNE/CEB nº 1 de 03 de abril de 2002.

Com efeito, o que se vê nesses dados é que, apesar da instituição de política pública, ainda se observa uma deseducação no campo que silenciaram as vozes dessas pessoas, os isolaram no anonimato lamentável, alienaram-no com propostas assistencialistas, deram-lhe instrução a serviço do crescimento urbano-industrial, utilizaram estruturas precárias para ensinar as primeiras letras e desconsideraram o conhecimento acumulado por esses povos.

Por isso, com base no quadro acima, verifica-se que na década de 20, o sistema preocupava-se apenas com a contenção das pessoas no campo, sem políticas públicas voltadas para esse público. A partir da década de 30 com o movimento da escola nova no Brasil que ganhou força com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, tendo como precursores Anísio Teixeira, Fernando Azevedo, Darcy Ribeiro, Cecília Meireles e outros, o foco da educação passa a ser o desenvolvimento da autonomia moral do educando.

Assim, por ter como meta no manifesto a universalização da escola pública gratuita para todos, buscou-se incentivar o campo, a fim de passar a ter espaço na constituição federal brasileira tendo seu financiamento de responsabilidade da União. Mas, ainda sem uma proposta de trabalho que respeitasse as singularidades desse grupo. Contudo, apenas em 1996 com a LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação surge o artigo 28 em defesa de um

currículo, técnica e calendário adequado às singularidades dessas pessoas, o que deixa em evidência o longo descaso por uma educação do campo no Brasil.

Dessa forma, a partir das duas conferências Nacionais de Educação do campo, realizadas em 1998 e em 2002, em Luiziânia- Goiás, que as discussões com a participação dos movimentos sociais sobre uma Educação do Campo, dão origem a uma proposta de inclusão da educação do campo como política pública, e, entre as tensões de interesses entre, Estado, empresários e sociedade civil organizada, os movimentos sociais no campo lutam por direitos, nega o assistencialismo rural e considera uma educação em respeito as culturas, as identidades e a relação com a terra. Com isso, torna-se fundamental admitir que,

O reconhecimento de que as pessoas que vivem no campo têm direito a uma educação diferenciada daquela oferecida a quem vive nas cidades é recente e inovador, e ganhou força a partir da instituição, pelo Conselho Nacional de Educação, das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Esse reconhecimento extrapola a noção de espaço geográfico e compreende as necessidades culturais, os direitos sociais e a formação integral desses indivíduos. (Cadernos SECAD 2007, p. 09 v.02).

De tal forma, ao praticar a ação educativa de mobilizar as autoridades públicas em Luiziânia no ano de 1998 por uma educação do e no campo, o movimento camponês representado pelos Sem-Terra e por entidades nacionais, não governamentais e instituições superiores avançaram e construíram características importantes para a educação do campo. Vale acrescentar que o conceito de educação do campo como espaço de diálogos sociais e de relação com a terra começou a ser discutida a partir de 1998 com as demandas dos movimentos sociais, tendo em vista “a construção de uma política educacional para os assentados de reforma agrária” (MOLINA 2006, p.29).

Além disso, discutir educação do campo no Brasil é debater reforma agrária, direitos sociais e reconhecer os diversos sujeitos: ribeirinhas, os indígenas, os sem-terras, os caiçaras, os pequenos lavradores, os quilombolas, a relação que esses sujeitos estabelecem com a terra, não restritos ao agronegócio, a exploração da terra ou a monocultura em benefício das grandes redes industriais. Mas, um campo da agri-cultura, e cultura aqui entendida tanto como cultivo da terra, quanto como conhecimentos advindos da experiência de vida. Quer dizer, os atos educativos dos movimentos sociais que fizeram repercutir uma nova concepção de campo, de homem do campo e de professor do campo, também fizeram consolidar um ato conscientizado, mas também manipulado por ideologias que acaba denegrindo a imagem da educação do campo e dos movimentos educativo que lá estão.

Em Una-Bahia, o ensaio de uma concepção de educação do campo começou a ser discutida por volta de 2003, um ano depois da publicação do documento de diretrizes operacionais da educação do campo, mas, essa concepção surgiu de forma tímida e ingênua modificando o nome do Departamento, chamado Setor da Educação Rural, para Educação do Campo sem se conscientizar da transformação político-educacional.

Assim, a Educação do Campo começa a ser defendida como um ato social que envolve práticas reais, o qual se constrói e compartilha conhecimentos, dialoga com: a criança, o jovem, o adulto, o homem, a mulher, o idoso, educa-se no coletivo, valorizando a diversidade de gêneros, de idades, de etnias, de formação, estabelecendo relação entre educação, vida diária, mundo do trabalho, terra e cultura.

Em geral, o trabalho com diversas turmas numa sala de aula (a chamada classe multisseriada) é visto como algo negativo, como um mal que precisa ser exterminado. Ao se tornar professor, esse profissional aprendeu as técnicas para lidar com uma sala homogênea com instrução dirigida, no entanto, praticar educação do campo nas salas multisseriadas é desconfortável para muitos docentes devido à falta de entendimento para provocar práticas autênticas de aprendizagem, além do mais, a precariedade das estradas, as condições inadequada de muitas salas de aula no campo vem provocando desconforto em atuar nesse espaço.

Em contrapartida, retornando para a realidade do município, há escolas no campo, em que os professores não possuem nem ao menos a formação inicial no magistério. Mais uma vez, reconhecemos atitudes de descaso e de marginalização com esse público. Há exigências político-educacional para o campo defendendo a garantia dos direitos as singularidades desses sujeitos, profissionais que estabeleçam relação com a dimensão político-educacional do campo além dos serviços sociais para a melhoria da qualidade de vida dessas pessoas.

Desse modo, não faltam mais diretrizes que assegurem os direitos dos sujeitos do campo, no entanto ainda falta à atitude crítica diante da realidade, existe uma ideologia imperativa que consegue controlar os corpos como “[...] uma estratégia, que seus efeitos de dominação não sejam atribuídos a uma "apropriação", mas a disposições, a manobras, a táticas, a técnicas, a funcionamentos.” (FOUCAULT 2004, p.11).

Baseando-nos na citação de Foucault, e fazendo uma reflexão acerca de nossas práticas é perceptível que a escola por si só não constitui uma instância social emancipatória ou libertadora. O movimento que se faz importante amadurecer na escola é o de práticas qualitativas que privilegie a aprendizagem duradoura. Por isso, torna-se importante destacar

que: “a partir das relações do homem com a realidade, [...] vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é o fazedor. (FREIRE 1967, p. 43)”.

Desse modo, em linhas gerais, tratar da valorização da educação do campo no nosso país não é apenas documentar propostas, ou ter formação específica ou técnica em educação do campo, torna-se preciso fortalecer a explicitação de Sousa (2004, p.16) “aproximação e comunicação da escola, ou melhor, dito, das várias escolas, com as “mentes culturais” das diversas comunidades”, concebendo uma aprendizagem de respeito.

Percebe-se ainda que é necessário reconhecermos, entederemos e exercitarmos a ação pedagógica para aprender a lidar com os desafios do nosso tempo, bem como articular o conhecimento para a libertação da consciência, assim como destaca Boff (1998 p. 09) “para abriremos as asas e voarmos como águia estará se promovendo e se envolvendo em atos educativos significativos para as demandas do nosso tempo.”

### 5.1 O cenário do ensino e aprendizagem na classe multisseriada da Escola Chico Mendes



**Figura 17: Pesquisa na casa de farinha**

“Porque tudo é educação,  
é matéria de todo o tempo,  
Ensinem  
a quem pensa que sabe de tudo.”  
( Anjos da guarda  
de Lecy Brandão)

É preciso buscar caminhos diferentes para situações distintas. Assim, as escolas do campo por serem espaços pedagógicos que considera idades cronológicas diversas, séries e níveis de aprendizagem diferentes, saberes acumulados pela experiência de vida, não pode arriscar-se em querer padronizar o ensino ao modelo urbano, porque, as formas de ensino-aprendizagem no espaço rural são singulares. Por esse feito, a Escola Chico Mendes tem recebido um contingente de pessoas em busca de matrícula, impulsionando a abertura de outro espaço como anexo. Sob o mesmo ponto de vista, esse movimento começou a se estender

devido à insatisfação de muitos pais com o ensino ministrado na escola vizinha. Para eles faltavam interesses, os alunos não faziam apresentações e traziam poucos exercícios. Ao passo que na escola Chico Mendes, havia um fazer, o qual se iguala as ações da vida, assim, os pais gostavam de conversar com a professora, pedir conselhos, dar conselhos e relatar seus saberes.

Em outras palavras, os alunos ajudavam-se uns aos outros a entender a ciência da escola, usavam exemplos de vida para enriquecer a abordagem pedagógica, bem como contavam suas histórias, cantavam suas músicas, usavam sua medicina, ouviam, falavam, perguntavam e respondiam. Sobretudo, por estarem numa classe multisseriada, partilhavam da interação com diversos colegas com idades diversas, dividindo experiências similares. A comunidade sempre se demonstrava como parceira dos projetos desenvolvidos na escola. Visto que esse aspecto se realizava por meio da mobilização das ações, a qual mexia na rotina da escola e possibilitava a presença da comunidade como novos protagonistas, atuando como palestrantes do conhecimento cultural do lugar, como curandeiros prestando seus serviços medicinais, como também na função de artistas da culinária popular e das artes visuais.

Conforme insistia Perrenoud (2002, p.99) em dizer, que o papel do professor não é dar bases teóricas ou metodológicas, mas, resolver problemas concretos. Assim, a professora promove atividades de mobilização de outros saberes, que envolvem as múltiplas habilidades das pessoas (como a habilidade artística para reaproveitar materiais transformando-os em arte, ou produzir um belo prato, habilidade visuoespacial de desenhar situações e espaços sociais, habilidade da oratória...), e os alunos e as pessoas da comunidade, sentem-se seguras e mais dispostas a participar e acreditar no seu potencial. Com essa análise, a dimensão pedagógica na Escola Chico Mendes, se pauta no reconhecimento do fenômeno intercultural que se manifesta através das inter-relações presente entre os diferentes grupos culturais do lugar, pois, as diversas culturas desse povo, demonstra processo de contínua construção, desconstrução e reconstrução, no jogo das relações sociais presentes nesse lugar, e no cotidiano escolar, como partes constitutivas da dinâmica escolar.

Desse modo, o trato com a educação do campo exige análise e levantamento de questões reflexivas, referentes tanto ao multiculturalismo, quanto ao interculturalismo local, além de destacar a relação do sujeito com essa terra, e com o mundo do trabalho. Conforme elucidada Fino:

Parece evidente que só pode ser esse o sentido, a nível micro, da inovação pedagógica: mudar as situações educativas para que se transformem as pessoas que nelas estão envolvidas, os aprendizes e os educadores. (FINO 2011, p. 38-39)

De tal forma que a contribuição da concepção de Fino acerca do sentido micro da inovação pedagógica, agora proclama um olhar descontínuo às formas engessadas de se ensinar na escola, repudiando os paliativos pedagógicos de “educação de qualidade”, vindos de fora, com suas técnicas de gabinete, que de forma mirabolante resolve o problema da educação do campo apontando dados de alfabetização proveitosa para as demandas institucionais do sistema. Assim, como afirma Paulo Freire em seu livro *Conscientização* (1979, p. 22), que os métodos de alfabetização mecânico anestesia o pensamento crítico, mas a alfabetização da democratização da cultura promove “ato de criação, capaz de gerar outros atos criadores.” Além disso, percebe-se que Freire, anunciava a utilização de um instrumento imprescindível para uma educação inovadora, sobretudo, por “descobrir o universo vocabular” dos aprendizes para poder elaborar o material que se constitua desafios, debates, construção de palavras e temas geradores, aprendendo assim a ler e escrever para mudar o mundo” (Freire 1979, p. 23).

Mais de 30 anos passaram-se em relação à alfabetização entrelaçada ao tema gerador e círculo de cultura, tendo em vista a tão defendida conscientização, para alfabetização idealizada por Freire, e, as práticas escolares continuam presas a conjugação das famílias fonética, a identificação de hipótese de nível de escrita para o treinamento de formação de palavras, para dominar as regras do sistema de escrita sem dominar a aprendizagem consciente. Quer dizer, a sala multisseriada da escola Chico Mendes traz a organização “dos cantinhos de aprendizagem”, a dinâmica da sala de aula, demonstra que esses cantinhos são utilizados como ferramentas ou fontes de pesquisa para negociação do saber, para construção de outros artefatos culturais, os quais são como se fosse o espaço tecnológico, inventado para ser utilizado pelos alunos.



**Figura: 18- Cantinhos de aprendizagens**

Para articular as igualdades e diferenças eles criam seus próprios calendários alternativos, quando o filho não pode ir à escola no seu turno, comparece no turno oposto, criam o seu movimento de reposição do dia escolar sem comprometer o estudo. Além disso, se há na metade da semana um feriado, eles em comum acordo reorganizam o calendário, estudam nesse dia e folgam no final da semana aproveitando o “feriadão” que construíram, tanto para a diversão, quanto para resolver situações na cidade. Dessa forma, essas práticas só são possíveis, porque se constituem em realidade que afeta a todos os envolvidos na relação pedagógica.

Particularmente, permeando com essa reflexão, a ação educativa que reconhece o outro, que dialoga com os diferentes grupos sociais promove a negociação cultural, além de ultrapassar a fronteira do pré-conceito, dos espaços intersociais estabelecido, defendendo uma prática onde a identidade da escola é definida pela relação com as questões inerentes à realidade. Igualmente construída a partir da diversidade dos sujeitos, vinculando atos educativos que deem conta de aproximar sociedade, escola e cultura(s). Assim como insiste Fino em dizer:

Eu não sei se o futuro precisará de qualquer tipo de educação institucionalizada, á semelhança da que temos hoje, com escolarização compulsiva, destinada a reproduzir uma cultura estandardizada e imposta aos cidadãos, todos por igual, independentemente, das suas características e das suas necessidades. (FINO 2001, p. 03).

Dessa forma, torna-se fundamental para as questões educativa do campo reconhecer a importância dos movimentos sociais para a incorporação do tema Pluralidade Cultural no plano nacional do MEC, a fim de respeitar a singularidade sociocultural do nosso país. Tanto quanto reconhece a pluralidade cultural como parte inseparável da identidade dos envolvidos no processo de educação-ensino-aprendizagem tornando-se o grande desafio da escola.

Numa visão dialética, igualdade e diferença não significa negar uma para afirmar outra. Mas, oportunizar condições diferentes para os mais distintos, igualando-os nas condições de direitos quando a desigualdade distancia esse direito. Portanto, a ação educativa precisa promover um discussão que se aproxime de todos os movimentos sociais e não apenas das academias, confrontando ideias, sem articular a fala com a prática. Nota-se ainda que se hoje em pleno século XXI torna-se necessário se trabalhar com conteúdo em sala de aula, faz-se indispensável saber integrá-lo a vida, para compreender e alterar a problemática do dia-a-dia.

Dessa maneira, a organização multisseriada leva a uma riqueza e complexidade de conhecimento que não é tão fácil entender. Com isso, a experiência de salas multisseriadas

tem muito a nos ensinar porque não se aprende a trabalhar nesse espaço nos bancos das escolas ou nas academias, o professor aprende em tempo real, a conduzir o trabalho, reinventam os espaços, organizam os pares de forma que os que sabem um pouco mais acabam colaborando com a aprendizagem dos outros interferindo, assim na Zona de Desenvolvimento Proximal do outro.

Mesmo que a sala multisseriada nos ensina uma grande lição: é possível reinventar os modos de ensinar e aprender na escola. Da mesma forma que as aulas não são ministradas seguindo um programa linear e específico para cada segmento, elege-se um conteúdo ou tema, os quais todos participam das discussões e, de acordo com o grau de conhecimento dos alunos, são direcionadas as atividades específicas.

## 5.2 A Educação do Campo e as relações de controle social



**Figura 19:** planejamento pedagógico

“Nós podemos muito,  
Nós podemos mais,  
Vamos lá pra ver o que será”.  
(Sementes do amanhã  
de Gonzaga Jr).

Em Una os lugares mais inusitados (barcaças, assentamentos, igrejas, galpões, bares desativados, além de depósitos de aguardentes), eram transformados num espaço escolar sem um mínimo de conforto para os aprendizes. Mesmo que a visão assistencialista fazia se crer está fazendo um grande favor para aquela gente e, no lombo do animal, de bicicleta ou em cima de caminhões eram transportados tanto as crianças quanto o professor e, esse privilégio era para aqueles que tinham sua residência a beira da estrada porque, aqueles que ficavam dentro de ramais, faziam o percurso a pé.



**Figura 20: O transporte escolar**

Até os tempos atuais esse modelo ainda se faz presente em muitos espaços do campo em Una, nota-se também que a merenda escolar e os recursos didáticos chegam a demorar meses, atrelam-se os atrasos as péssimas estradas rurais e a falta de transporte municipal. No entanto, os problemas citados não são de responsabilidade de quem está no campo e estes, não podem ter seus direitos lesados, entretanto, as relações de poder legitima o controle social e consegue manter seus ecos abafados. Por isso, esta forma biopolítica do controle do corpo (Foucault 1984, p. 80), não é exclusividade de um grupo ou de uma classe, mas, é uma rede de poder que se estabeleceram nas práticas, sociais, pois, sabemos que desde nosso crescimento somos submetidos a relações de poder, no seio familiar, na escola, na igreja, no trabalho e, à medida que essas relações se apropriam de nossas vidas, o nosso corpo reage ora tirando proveitos, se beneficiando, ora lutando, confrutando ideias, mobilizando saberes.

Mesmo com tantas desigualdades educacionais no campo, de forma sutil, mas relevante, as pessoas organizam representações sociais, rejeitam o que se oferece de educação para o campo, visto que o saber que estão consolidando demonstra que as relações sociais de controle nesse perímetro rural agora não lhes trazem benefícios. Desse modo, surgem movimentos que acabam inchando a cidade, bem como as escolas do campo acabam se esvaziando, como também o professor torna-se excedente e o transporte escolar antes exclusivo para os alunos, os quais iniciarão o ensino médio acaba ficando superlotados com crianças da primeira infância. Por isso, segundo Toffler (1985, p.173) “Para sobreviver às mudanças aceleradas de hoje, devemos estar preparados para reexaminar os próprios modelos em que nossas organizações obsoletas estão baseadas”.

Decerto, por muito tempo as pessoas do campo se calaram, aceitaram o que se impunha e sobreviveram com o mínimo. Eventualmente, as mudanças econômicas que afloraram o

Brasil fizeram surgir o desemprego no campo, outras formas de contratação (regime de parceria onde o proprietário cedia a terra para o plantio e ficava com 60% dos lucros). Com isso, o uso dos recursos tecnológicos no campo fez também aumentar o desemprego, crescendo o número de trabalhadores temporários e terceirizados e assim, esse cenário impulsionou preocupações, alteração emocional e mobilizações sociais. Assim, “a população pobre, tornou-se uma força política capaz de revoltar ou pelo menos, de participar de revoltas.” (FOUCAULT 1984, p. 94).

Diante da valorosa citação de Foucault, percebemos que as relações de poder sofre redistribuição, possibilitando poder de acesso a outros recursos, outras decisões e até resistência. Em virtude desse aspecto, as pessoas do campo começam a se conscientizarem que poderiam gerenciar sua liberdade de escolhas, os movimentos sociais ganham força e a educação do campo dá início a ser redesenhada. Entretanto, essa educação tem diversas especificidades: há escolas no campo em que os movimentos sociais têm força, mobiliza a dinâmica da escola e auxilia no processo de formação dos aprendizes. Por outro lado, existem as escolas em que os aprendizes são filhos de trabalhadores assalariado, no território rural, sobretudo, neste aspecto é desenhado à política do campo do agronegócio, e as fazendas são grandes fábricas para a comercialização da monocultura.

Por esse motivo, as pessoas que trabalham para o campo do agronegócio vêm de cidades menores a busca do trabalho, principalmente, trazem sua família, mas, não se reconhecem como sujeitos do campo, tem uma relação de lucro com a terra, são funcionários e não proprietários, e sua permanência neste espaço representa uma realidade provisória, e costuma migrar de fazenda em fazenda, por conta das demandas econômicas. Além disso, para essas pessoas, a relação que eles estabelecem com a educação do campo diz respeito à garantia a escolaridade, não há o sentimento de pertencimento ao lugar, mas de patrão e empregado.

De fato, para esse espaço, o professor não se reconhece como mobilizador de um posicionamento crítico, sua prática é construída tendo em vista a instrução programada, ao rol de conteúdos, subdivididos em unidades escolares e assim, “a verdade do opressor reside na consciência do oprimido”, (Freire 2005, p.08). Desse modo, a educação destinada a esse público não é uma educação do campo, mas, para o campo porque, não é movida pelo sentimento de pertencimento, que compreende os que encontram-se naquela localidade “como protagonistas propositiva de políticas e não como beneficiários e usuários” (MOLINA 2006, p.30).

Mediante a diversidade do campo no campo, formalizam-se propostas sob a forma de lei para assegurar financiamentos, com a lei do FUNDEB (Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica), o qual tem um valor diferenciado para aluno do campo, por isso, pensa-se em política de transporte escolar para esse espaço, fato esse que gera também a desativação de muitas escolas isoladas, sobretudo, porque surgem projetos de incentivo a experiências inovadoras no campo, além de formar parcerias entre escolas agrotécnica e Universidades públicas.

O PNE (Plano Nacional de Educação reelaborado para 2010-2020) estabelece como metas para a educação do campo as seguintes:

- Na meta 1.7: Atendimento a educação infantil no campo, por meio da nucleação e deslocamento das crianças. Apesar da tentativa, o deslocamento dessas crianças pequenas para outros pólos dentro do próprio campo pode causar muito desgastes, pois, a situação geográfica do município de Una e também do Brasil ainda faz muitas crianças caminharem muitos km por falta de estradas adequadas ao tráfego.



**Figura 21: Condições das estradas da zona rural de Una**

Além de se pensar no atendimento a educação infantil, faz-se necessário se pensar em melhoria das condições das estradas rurais; Conforme dizia Apple (1989, p. 91): “a cultura do trabalho não é facilmente visível ao observador externo e, como nos estudos do currículo oculto, é preciso viver dentro dela para chegar perto de uma compreensão de suas sutilezas e organização”;

- No que se refere ao transporte escolar, a meta 2.4 do documento estabelece a utilização do transporte escolar no campo, fazendo o movimento intracampo. No entanto, é comum se ver crianças sendo deslocadas do campo para a cidade em

transportes de péssimas condições ou inapropriado para a locomoção de pessoas. Por esse motivo, mais uma vez, a questão das péssimas estradas gera um alto índice de irregularidades na assiduidade dos alunos do campo a escola;



**Figura 22:** Transporte escolar dos locais de difícil acesso

- Na meta 2.5 é propagada a elaboração de programas para aquisição de equipamento e produção de materiais além de formação de professores para classe multisseriada. Para esse efeito, as escolas do campo na maioria das vezes ficam gerenciadas por um diretor que administra a verba de todas as escolas isoladas. E, mesmo com a criação de associação de pais e mestres para gerenciar o trabalho de financiamento, estes se vêem vencidos pelas questões burocráticas, sendo mais cômodo ficar tudo a cargo do gestor.

Desse modo, no que se refere à formação de professor para classes multisseriada, o que se vê, é a oferta de formações ministrada por pessoas que não tem nenhuma experiência com o trabalho em classe multisseriada. Segundo Freire (2005, p.77) a ação educativa comprometida, não vê o homem como uma tábula rasa pronto para ser depositado o saber, compartimentar o conteúdo, deve-se promover a libertação do homem a prática problematizadora e não conteudista, da ação consciente e não alienada.

- Continuando a discussão, na seção 3.4 da PNE, também se discute a matrícula atrelada à educação profissional; além de salas de recursos multifuncionais e AEE- Atendimento Educacional Especializado para as escolas do campo e da cidade na meta 4.2. No entanto, no que se refere ao A.EE para pessoas com necessidades educativas especiais, tanto no campo quanto na cidade há um movimento de permissão da entrada das pessoas as unidades escolares. Entretanto, não há condições adequadas de trabalho com essas pessoas. Dessa

forma, controla-se o acesso deles ao processo educacional, mas, ainda não lhes oferecem formas significativas para que estes penetrem dentro deste processo;

- Quanto à educação de tempo integral (meta 6.6) e a ampliação da educação do campo numa concepção articulada com as práticas de sustentabilidade e identidade cultural (meta 7.17), nota-se uma preocupação com uma sociedade sustentável, e o respeito à pluralidade cultural. Mas, para esta meta se materializar realmente, é necessário, “o estudo de realidades particulares, concretas, circunscritas a um espaço e tempo determinados, a um *hic et nunc*.” (SOUSA 2004, p. 16).

Diante dessa análise, a relação da escola do campo com a comunidade que está inserida, pode-se demonstrar subordinada ou resistente. Torna-se fundamental compreender a política cultural, para saber atuar de forma consciente, e não ser levados como marionetes. Assevera Sousa (2004, p. 49) que “O professor precisa ser forte, amadurecido e realizado, uma pessoa psicologicamente equilibrada que possa dar algo ao “Outro”. Porque não se pode dar o que não tem...”.

Se fossemos dar uma identidade para as escolas do município de Una reconheceríamos todas como escolas do campo, pois, é surpreendente o número de transportes escolares que se desloca do campo para cidade, assoberbado de crianças e adolescentes de várias idades, que deixam suas casas bem cedo para dar continuidade a sua escolaridade no perímetro urbano. Normalmente, nota-se cerca de 80% do alunado que se direciona a cidade vem do campo. Por esse motivo, a classificação de uma escola como rural ou urbana não deve estar subordinada apenas a localização geográfica, sua identidade como educação do campo, eventualmente, tem relação com os sujeitos que compõe essa organização.

No entanto, apesar dos alunos levarem para essas escolas sua identidade, sua cultura, sua relação com a terra, seus modos e, mesmo com todo esse repertório cultural empregado nos espaços das escolas urbanas, as normas e regras estabelecidas na instituição localizada no perímetro urbano, as relações de supremacia sobre um grupo acaba descaracterizando a identidade desses alunos. De fato, o sistema escolar engole esses estudantes, os ignora, defendem-se uma escola seriada para todos, menosprezam essa forma de organização, caracterizando-o como prejudicial para o ensino e, de forma passiva esse modelo é sustentado e aceito.

Ainda mais, refletindo acerca da transformação social por meio da ação consciente do homem se traz as seguintes prerrogativas: o que pensa os sujeitos do campo acerca de sua educação? O que é estudar numa sala multisseriada? Em meio a tantas discussões acerca de uma escola que rompa com o modelo fabril e homogêneo, o qual funcionou no passado, e

ainda continua muito viva em nosso presente, a escola conteudista e do saber compartimentada precisa da origem a que tipo de escola?

Portanto, na zona rural é comum o modelo de salas multisseriada por conta de não se conseguir formar uma classe com turmas uniseriada. Além disso, esse modelo sempre existiu em todo o Brasil e começa a despontar em pesquisa, como um tipo de organização que favorece a participação colaborativa de todos os alunos, mas, para consolidar essa afirmativa, quem atua nesse espaço precisar aprender a dialogar com essas pessoas, com a comunidade, transformando essa sala multisseriada num lugar de múltiplas aprendizagens e não em micros salas unidocentes sem um diálogo produtivo.

Conforme Freire (1981, p.09) defendia acerca do estudar, é o, “[...] buscar as relações entre o conteúdo em estudo e outras dimensões afins do conhecimento. Estudar é uma forma de reinventar, de recriar, de reescrever-tarefa de sujeito e não de objeto.” Diante da citação, o autor assegura que a ação de quem estuda, não é alienar-se ao texto, mas, construir atitude de criticidade, oportunizar estratégias para se articular o conhecimento com criticidade, aproximando escola, diversidade cultural, numa observação participante, rica, que interessa pelo desconhecido, que cuida do mundo, do corpo, dos valores e estabelecem pontes entre as diversas culturas presente, construindo assim novos olhares, novas relações sociais. A escola Chico Mendes procura trilhar por esses caminhos, dialogando com as pessoas do campo, construindo um movimento de educação que percebe a todos.

### 5.3 Da pedagogia viva para os atos educativos



**Firura: 23- Culminância do projeto Rompendo os muros da escola**

Eu tô aqui pra que? Será que é para  
aprender?  
Ou será que é pra sentar, me acomodar  
e obedecer?  
(Estudo errado  
de Gabriel Pensador)

Por certo, a pedagogia do campo precisa favorecer a compreensão das questões sociais que marcam seu dia-a-dia, e também o mundo, torna-se necessário estar no campo e associar

os aspectos históricos, geográficos, políticos, sociais, econômicos e culturais ao mundo real. Sobretudo, permitindo ao aluno aprender a observar, a descrever, a interpretar, compreender e explicar situações, pensando o mesmo objeto a partir da pesquisa, para entender e contextualizar, considerando sentidos e significados para não se perder num pensamento unilateral.

Além disso, na pedagogia do campo, não deve existir fronteiras, porque, não se concebe educação apenas na escola, dentro de uma sala, todos constroem atos educativos, que podem reconstruir a história de um povo. Visto que na escola Chico Mendes, a prática está alicerçada no diálogo entre alunos-professores-comunidade, inspirada no pensamento complexo, de Freire que vislumbrava uma prática educativa libertadora, e cheia de esperança numa escola que estivesse a altura do seu tempo, proporcionando “o conhecimento do conhecimento já existente, para produção do conhecimento ainda não existente” (Freire em entrevista com Papert em 1995).

Haja vista que no campo, a prática educativa precisa ter um movimento dentro e fora da escola, ademais, os atos educativos deste lugar devem resultar de trocas de experiências entre as pessoas, da pesquisa de campo, do conhecimento do repertório cultural e de mundo, os quais essas pessoas têm conhecimento, para assim construir o aprendizado mútuo. Dessa forma, na pedagogia viva todos são protagonistas, o conteúdo está vivo nas contações de casos, nas festas que fazem nos ditos populares, nas músicas que cantam, nos cálculos que constroem. Como resultado tudo pode ser aproveitado e transformado em conteúdo real apropriando-se da realidade para construir a leitura de mundo, a leitura da realidade social e da palavra que produz.



Figura 24: Prática educativa com a participação da comunidade

Para alguns, o trabalho pedagógico no campo, é visto como punição, ou como o espaço precário que favorece o insucesso escolar. No entanto, se considera sucesso escolar a “INADEQUAÇÃO cada vez mais ampla, profunda e grave entre os saberes separados, fragmentados, compartimentados entre disciplinas” (Morin 2003, p.09), formando um sujeito “completamente desligado dos problemas do dia-a-dia, desinserido da realidade que o rodeia” [...] (Sousa 2004, p.49), seria ingenuidade ou fortalecimento de um regime de ensino fabril. Desse modo, as formas de organização na escola Chico Mendes promove um modelo diferente de escola, descaracteriza a padronização e promove riquíssimas aprendizagens.

Além da inserção de diversas séries numa mesma sala de aula, o diálogo criativo com os diferentes sujeitos de faixa etária diversas, bem como a proximidade com a família, com seus modos, sua cultura, seu trabalho, seus artefatos, provoca na escola a aprendizagem autêntica, pois, como bem disse Fino (2011, p.47):

[...] As escolas forneceram o que se supunha que deviam fornecer: a um nível mais profundo, pessoas socializadas a seguirem as instruções e a obedecerem às ordens dos superiores, pessoas familiarizadas com a pontualidade e com o trabalho sincronizado, e, a um nível explícito, pessoas que preenchiam os requisitos cognitivos mínimos exigidos pela participação na cadeia da produção industrial. [...] De repente, começou a ser evidente que as escolas não eram mais capazes de preparar as pessoas como no passado, porque a sociedade para a qual tinham sido desenhadas já não era exatamente a mesma e tinha começado a transformar-se. (FINO 2011, p. 47).

Nesse sentido, aliado a ideia de Fino, o modelo de escola que temos hoje não condiz mais com o modelo de sociedade que estamos vivendo. As classes multisseriadas são espaços que poderá se tornar importantes círculos de cultura, vinculada aos direitos, onde educadores e educandos ensinam, aprendem e juntos descobrem práticas autênticas que promovam o exercício da cidadania plena. Além disso, na era da complexidade todos emitem sinais; Por isso, a educação no meio rural cria ligações entre o rural e o urbano sem supervalorizar nenhum dos pólos, mas, percebendo em ambos as relações de dependência, visto que são polos de um mesmo “continuum” com suas particularidades.

De maneira idêntica, a prática educativa precisa estar em conformidade com a escola e com a vida, porque na vida real, os alunos produzem, experimentam, consertam, corrigem e utilizam coisas que vão servir para o cotidiano, com isso, a escola precisa acompanhar essa dinâmica, as diversas linguagens, as quais se discutem na escola envolvendo a matemática, geografia, ciências naturais e sociais, português, artes, tornam-se imdispensáveis, principalmente, por favorecer a curiosidade epistemológica, contrapondo ideias, levando a outros conceitos e construindo novas imagens.

Em contraste com, essa dialética, os alunos vão se nutrindo de conhecimento e o professor auxiliando, negociando o conflito cognitivo significativo. Com isso,

[...] 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. E essa pode ser a inflexão em direção a um novo paradigma de instituição educativa, a que não ousaria chamar escola, atendendo à conotação que essa palavra tem vindo a adquirir ao logo das últimas décadas: os professores migrando para a periferia do palco para que os projetores iluminem os aprendizes. (FINO, 2011, p. 53)

A chamada de Fino declara que o estudante deve ser o protagonista e não expectador de sua realidade, principalmente, por ter o privilégio de estar envolvido num contexto extremamente dinâmico como as classes multisseriadas, assim, não se pode ficar sujeito a práticas que favoreçam a construção do saber compartimentado. Dessa forma, os estudantes precisam explorar os nutrientes cognitivos existentes (Fino 1998, p.02), para serem capazes de exercerem a capacidade de organizar suas ideias, ultrapassando o limite da rotina e aprendendo a lidar com o inesperado.

A ação pedagógica precisa descobrir a pessoa que está por traz de cada sujeito, tendo em vista que cada sujeito do campo tem seu mundo cultural, e, dessa forma, a ação educativa deve reafirmar o diálogo entre as diferentes culturas, promovendo uma educação para a negociação cultural. Isto é, um conteúdo ministrado numa escola do campo não é apenas a exposição de um assunto, é um tema que pode gerar uma pesquisa com a comunidade local, um ciclo de debates, um instrumento de divulgação de informação, ou um banco de dados. Com efeito, na pedagogia viva do campo, a escola se move, e estão conectadas as redes sociais reais, tornando-as necessárias ao saber acolher essas redes de informações para provar práticas significativas de aprendizagem. Ainda assim,

Sabemos que não é a educação que modela a sociedade, mas, ao contrário, a sociedade é que modela a educação segundo os interesses dos que detêm o poder. Se é assim, não podemos esperar que a educação seja a alavanca da transformação destes últimos. Seria ingênuo demais pedir à classe dirigente no poder que pusesse em prática um tipo de educação que pode atuar contra ela. [...] Para que a educação fosse o instrumento da transformação seria necessário que a classe dominante no poder se suicidasse! Ela teria de abrir mão de seu poder de dominação na sociedade, inclusive da criação e supervisão das escolas e faculdades. Nunca tivemos um caso desses na história e não acredito que venham a dar o exemplo neste século. (FREIRE 1986, p.28-29).

Dessa forma, a citação de Freire fortalece a ideia de que a transformação social se dará através dos movimentos sociais, recentemente o campo está sofrendo várias tensões: a libertação da terra, o movimento de educação do e no campo, o movimento indígena e

quilombola, o movimento de identidade territorial, e tantos outros divulgados nas redes de comunicação. Além disso, essas ações acabam não sendo compreendidas como ação educativa. Por outro lado, classes multisseriadas pode ser o espaço do encontro das várias culturas, que pratica a criação e recriação de ideias para expressá-las, fazendo uso social da escrita que se aprende, pois, como preleciona Toffler (1970, p. 418) “Os analfabetos do século XXI não serão aqueles que não conseguem ler e escrever, mas aqueles que não conseguem aprender, desaprender e reaprender”.

#### 5.4 O cotidiano, as memórias e a aprendizagem na escola Chico Mendes.



**Figura 25:** Os relatos de vida

“Memória de um tempo onde  
 lutar  
 Por seu direito  
 É um defeito que mata  
 São tantas lutas inglórias  
 São histórias que a história  
 Qualquer dia contará”.  
 ( Pequena memória para um  
 tempo sem memória  
 de Gonzaguinha).

Quando falamos em cotidiano nos reportamos facilmente àquilo que está presente na vivência do dia-a-dia. De fato, este sentido explica muito bem o conceito de cotidiano. Mas, quando se fala em trazer as experiências cotidianas para dentro da sala de aula, faz-se necessário estabelecer uma ponte entre os conhecimentos do cotidiano e o acadêmico, de forma que envolva o uso das práticas. Sousa (2006 p.06) elucida que a escola precisa “concretizar a promoção educativa de cada um, sem desvalorizar cosmovisões localizadas e pessoais”. Para dar conta desse discurso, é preciso respeitar as pessoas, dar oportunidades de serem ouvidos, além de fornecer condições adequadas de participação para todos.

Desse modo, torna-se importante resgatar as memórias que não são estáticas, mas viva porque reside nas lembranças recontadas, nas imagens que vem a mente, nos sentimentos que

ficam evidentes quando estão a se expressar, é uma forma de respeitar e considerar tantas culturas. Por esse motivo, na escola Chico Mendes essas experiências são valorizadas, compartilhadas nas rodas de conversas, pontuando o universo de conhecimento e a história do outro, reconstruindo essas narrativas através das artes cênicas, da produção imagética, das reescritas sob as formas de versos, enfim, surgem diversas estratégias para dar vez e sentido pedagógico. Segundo advertia Papert, a escola deve oportunizar aos aprendizes mais conscientização do seu processo de aprendizagem, estimulando a participar mais, a perguntar mais e, só perguntamos de forma espontânea, quando sentimos curiosidade de aprender e, “aprender de modo significativo e duradouro exige esforço, persistência, muitas vezes tolerância à frustração, algo diferente da atitude de copiar (PAPERT 2008, p.10)”.

Em outras palavras, a abertura das portas escolares para o povo do entorno da escola se deu de forma espontânea através das festas comemorativas para assegurar uma aproximação. Contudo, isso possibilitou uma rede colaborativa, a qual fisionomizou outros saberes culturais, nascendo assim à ideia de se criar atividades onde os moradores seriam os protagonistas da ação, e os alunos os diretores gerais das produções, surgindo desse modo o projeto “rompendo os muros da escola”. Definitivamente, o projeto não foi discutido tendo em vista elencar o que seria importante começar a abordar para promover nos educando as competências necessárias para suas relações sociais, mas, trouxe a comunidade para a escola.

Assim, as ações que seriam desenvolvidas não seguiriam uma sequência didática, tendo em vista que mergulhariam no universo de conhecimento, histórias e vivências dos alunos. Dessa maneira, os alunos e a professora começaram a reconhecer os espaços educativos no povoado que não se limitava apenas a escola. Além disso, para a execução deste projeto foram colhidas às opiniões acerca do papel da escola, descobriram que as pessoas exercem outra profissão oculta além da ocupação de lavradores, trouxe a dança, a música, o humor, a culinária, a história, o teatro, os provérbios, a medicina popular, a renda, os mitos, os desenhistas, os arquitetos de maquetes, enfim, [...] “um mundo muito especial de crenças, significados, valores, atitudes e comportamentos adquiridos lá fora e que importa contemplar” (Sousa 2004, p. 16), os quais deram outro significado à escola. Percebe-se que qualquer mobilização que respeite as “mentes culturais”, das diversas pessoas ganha força, estimula o uso de outras habilidades e competências com desejo de realizar algo. Assim, faz-se necessário citar Perrenoud (2002, p.94) em se tratando que,

O objetivo da escola obrigatória tem que ver com as competências que nos transforma não apenas em trabalhadores, independentes ou assalariados, mas, em seres autônomos, cidadãos responsáveis, pessoas que têm uma vida privada,

espiritual, familiar, sexual, associativa, que tem lazes, que se comprometem em projectos e causas. [...] é urgente reconstruir aquilo que as pessoas utilizam verdadeiramente para viver, para reflectir, formar-se e agir em cada situação. (PERRENOUD 2002, p.94).

Dessa maneira, o que Perrenoud almeja nos alertar é que o conhecimento discutido na escola precisa oferecer recursos para o sujeito saber utilizar em sua vida social e não apenas acumular normas, regras, conteúdos que só precisam ser dados para concluir a escolaridade.

Além disso, toda a aprendizagem envolve uma ação lúcida diante de uma situação real, assim, é o mais comum percebermos as ações lúcidas no cotidiano das pessoas do que na escola, principalmente, porque na escola memorizamos regras que não sabemos usar no dia-a-dia, bem como escrevemos diversos textos com o mínimo de função social, discutimos uma visão crítica. Entretanto, não atuamos de forma crítica, como destaca Fino (2001, p.02), a escola está “irremediavelmente ferida” separada da realidade autêntica, presa numa organização centrada em ensinamentos instrucionais, sem conseguir realizar adequadamente o papel que antes fazia.

Mesmo diante desse panorama, a escola não está morta porque, penetra por ela pessoas com múltiplas inteligências, procurando espaços para demonstrar que são capazes de criar e recriar muitas coisas. Percebe-se ainda que na escola Chico Mendes por apresentar características unidocente onde o professor é quem administra todas as questões ligadas a Unidade, bem como a relação social, a qual fortalece o poder da escola passando primeiro pela visão da professora que representa o sistema político-educacional-municipal sendo praticamente a representação mais concreta do Estado. Contudo, ela demonstra estar tocada e preocupada com a materialização de atos pedagógicos que promova bons resultados para todos.

Desse modo, ela se deixa influenciar pelo contexto sociocultural do local e quer trazer para dentro da sala de aula essa interação de conhecimento popular e sistematizado da escola. No entanto, o que se percebe durante essas práticas, é que se realizam esses atos pedagógicos esporadicamente, passa-se um período sistematizando as aprendizagens do cotidiano na escola ouvindo a ciência popular, organizando produções textuais partindo desses relatos, criando formas de rerepresentar os relatos utilizando a arte cênica, mas, as ações são provisórias, são interrompidas para o treinamento de testes simulados para aplicação das avaliações externas com o intuito de analisar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica- IDEB<sup>10</sup>.

Assim, as ações entre as pessoas do campo e o trabalho da escola, altera a dinâmica da escola, mas, ainda não transforma o processo de ensino-aprendizagem, mas, começamos a

---

<sup>10</sup> Indicador criado pelo governo federal para medir a qualidade do ensino nas escolas públicas do país.

debruçarmos em práticas que oportunizam a negociação do conhecimento, e a acolhida de outros saberes, desse modo,

O fenómeno educativo ultrapassa assim o esquema de causalidade linear. Estamos a falar de pessoas, de grupo, de relações entre pessoas, e não de construções arquitetónicas, de vírus, de combinações químicas ou de fórmulas matemáticas. (SOUSA 2000, p.25)

Valorizando a citação de Sousa e buscando compreender o que faz as pessoas da comunidade se sentirem a vontade para compartilhar suas memórias e as experiências do cotidiano com os alunos daquela escola sem provocar o desrespeito à bagagem cultural de nenhum deles, quis assim entender as representações mentais que eles têm acerca da educação daquele lugar.

Para dar conta dessa análise, de forma sutil, sem fazer uso de caderno de registro ou questionário estruturado, mas, atenta a forma de falar, ao olhar, ao tom da voz, ao movimento do corpo enfim, esperta a qualquer mensagem que pudesse representar sua concepção acerca da educação do lugar, aconteceu à conversa com 18 pessoas que estiveram na escola compartilhando seus conhecimentos. O resultado da conversa inaugurou o seguinte dado:

### **Qual é sua opinião acerca da educação promovida na escola Chico Mendes?**

“Boa porque a professora é esforçada,” (G.O. B- 32 anos). A afirmação da mãe no que diz respeito ao adjetivo esforçado, demonstra empenho e interesse da professora em realizar atividades diversificadas. Assim como destaca Freire (1979, p. 07), no livro Educação e Mudança que ao se fazer profissional da educação, o professor assume um compromisso com a sociedade. Desse modo, as palavras da moradora, expressa o compromisso da professora no esforço de não acomodar-se as dificuldades e comprometer-se com a práxis.

Dessa maneira, podemos associar os adjetivos: boa e esforçada utilizadas por Dona (G.O. B), ao que Freire (2002, p. 89) caracteriza como um dos saberes necessária a prática educativa que é querer bem aos educandos de forma a transformar a atividade docente em algo sensível ao bem querer do outro, em favor da construção da autonomia dos educandos.

Particularmente, caracterizar o processo de ensino-aprendizagem que a professora ministra como algo bom e esforçado, é relacionar a prática da professora numa capacidade de construir inter-ação com o outro e com o meio social. A frase explicitada pela moradora vem carregada de afeto pela práxis da professora o que nos faz concordar com Vygotsky (2003, p.121), que “As reações emocionais exercem uma influência essencial e absoluta em todas as

formas de nosso comportamento e em todos os momentos do processo educativo”, nesse sentido, o patrimônio afetivo fortalece a prática e provoca o desejo de participar.

Para Dona Adriana de Santana de 35 anos e D. Veronice de 60 anos suas impressões são que:

A escola é boa porque tem como a gente acompanhar o que acontece com nossos filhos, tá tudo bem pertinho e a professora é nota dez, se preocupa com as crianças faz brincadeiras, minha neta gosta demais da professora e da escola. Tô imaginando o ano que vem que não tem a série dele ai, ela vai sentir muito.

Caberia afirmar que os comentários dessas pessoas revelam o diálogo entre escola e comunidade. Mais uma vez recorrendo a Freire (1986, p. 65) “O diálogo é o momento em que os humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e re-fazem”. O espaço escolar da escola Chico Mendes apresenta-se como um território marcado por bens materiais e imateriais que tem um significado para o aluno, para a família e para a professora.

Por conseguinte, a prática específica das moradoras sugere a exteriorização de sua forma de compreender e participar as relações de controle social dentro da escola, assim, os dados obtidos na conversa com as moradoras, captura o olhar acerca da ação da professora, como também projeta detalhes dos atos educativos delas organizados através da observação participante.

No entanto, D. Ivanete de Souza de 35 anos e Jaciara Santos de 27 anos, tem a seguinte concepção acerca do trabalho da escola:

Eu acho que prejudica um pouco as crianças porque tem muitas séries para a professora trabalhar sozinha, ela se esforça mais eu acho que prejudica a aprendizagem.

Para essas pessoas, o modelo padronizado centrado em séries cronológicas, seria a proposta ideal para o trabalho no campo, assim como nos alerta Toffler (1985, p.80), que as companhias que se manterão no futuro, serão as que souberem despadronizar. Dessa forma, tais concepções nos retratam um olhar para a organização estrutural da escola e que nos importa destacar. Em outras palavras, a equipe técnica da Unidade Escolar está responsável também pelas demais escolas do campo, o que dificulta acompanhar os problemas que afligem aquela comunidade.

Por outro lado, a escola tem matriculado alunos com necessidades educativas especiais sendo um diagnosticado com Síndrome de Down e outro em processo de avaliação. Vale salientar que os documentos oficiais do MEC destacam no artigo 8 da Resolução CNE/CEB n.º 02, de 11 de setembro de 2001, das Diretrizes da Educação Especial, visto que estes têm

direito ao atendimento educacional especializado, sobretudo, por serem alunos especiais com profissional especializado e currículo adaptado as necessidades do aprendiz.

Além disso, o que se prega em lei ainda está distante de acontecer na prática que compromete significativamente na aprendizagem dos alunos. Vale destacar que a escola multisseriada por promover o ensino-aprendizagem num modelo diferenciado (com várias séries e pessoas de diversas idades num mesmo espaço de aula) exige um olhar situado das autoridades para minimizar os problemas enfrentados. Em virtude desse fato, as moradoras não deixam de enfatizar a qualidade generosa da professora, ao mesmo tempo em que revela a importância de um trabalho solidário entre secretaria municipal, cumprindo o que é de direito para um trabalho docente adequado. Freire (2002, p.16) enfatiza que a prática pedagógica precisa ser fortalecida com pesquisa para, compreendermos o que ainda não se compreende.

Definitivamente, esta reflexão insiste em alertar o professor a torna-se um educador-pesquisador de seus direitos, seus deveres, de sua ação, dos problemas que precisa solucionar, das decisões a tomar, da auto-avaliação de sua ação, procurando trabalhar com o outro, aprender com o outro, para lutar contra a rotina e contra a hegemonia de grupos. Na análise do discurso das moradoras, elas questionam a estrutura organizacional da escola estruturada em diversos segmentos situados num mesmo espaço e não a prática da docente. Desse modo, para as moradoras: Adriana de Jesus 41 anos, Naiara Vieira de 33 anos, Leonice Ribeiro de 42 anos e Rejane Teles de 32 anos,

É bom o ensino, mas o que eu acho errado é essas reuniões que a secretaria inventa, ai, a professora tem que ir e os meninos ficam sem escola, todo mês, a professora tem que sair duas, três, vezes eu acho que isso prejudica o ensino, o ano que vem, vou botar na cidade porque eu acho que vai ser melhor. Claro que a professora tem que ir para as reuniões ela avisa pra gente e tudo, só que, eu acho que devia ter uma pessoa pra ficar no lugar dando aula.

Diante das representações das participantes, ficou evidente o apreço que a comunidade tem para com o trabalho pedagógico construído pela professora na escola, além de expor sua insatisfação com o modelo de serviço que o sistema municipal impõe na comunidade. Entretanto, a insatisfação com o modelo de serviço oferecido ao campo não provoca na comunidade uma atitude crítica-reflexiva capaz de mobilização de atos educativos de transformação daquela situação. Por outro lado, o que se percebe, são atitudes isoladas de acomodar-se com a situação e, procurar em outros espaços, serviços que atenda sua necessidade. Assim, com essa análise, é imprescindível refletirmos no que Freire divulgava sobre uma educação conscientizada:

6. E preciso que a educação esteja – em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos - adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito,

construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história...

É preciso, portanto, fazer desta conscientização o primeiro objetivo de toda educação: antes de tudo provocar uma atitude crítica, de reflexão, que comprometa a ação (FREIRE 1979, p. 21-22).

Salvaguardando Freire, toda prática educativa precisa fortalecer o pensamento crítico acerca das ações do homem sobre outros homens, buscando explorar com riqueza de detalhes o mundo real, em prol de ações significativas não só para si mesmo, mais também para a sociedade. Por consequência, a representação social que a comunidade constrói sobre o trabalho da escola acaba demonstrando suas concepções e ideologias, principalmente, em relação ao ambiente externo, para suas representações internas. Dessa forma, essas representações trazem a relação afetiva, os valores as contradições e seus conhecimentos acerca do contexto da escola.

Morin (2003, p.11) eleucida que o conhecimento progride “principalmente, pela capacidade de contextualizar e englobar,” nesse sentido, a escola e a comunidade precisam discutir os problemas que aflige a realidade local de forma integrada, priorizando não o interesse ou necessidade individual, mais, os interesses e necessidades do coletivo sinalizando o senso de responsabilidade e solidariedade entre todos. Em outras palavras, da mesma forma que as representações mentais da comunidade acerca da educação promovida na Escola Chico Mendes foram importantíssimas para a riqueza desse estudo, as representações dos alunos que estudam neste recinto são primordial para se entender se a educação do campo torna-se um espaço possível para materializar a prática pedagógica inovadora.

No caminho dessa descoberta, foi realizada com os primeiros alunos que aguardavam a chegada da professora a escola, uma conversa com o intuito de colher a opinião deles sobre o que se ensina e o que eles aprendem na Escola. Dessa forma, estavam presentes nesse dia 12 alunos sendo 09 meninos. Da questão levantada surgiram as seguintes representações:

### **Representações dos alunos acerca do ensino-aprendizagem na escola Chico Mendes do 1º ao 3º anos e três do 4º ano**

A escola pode ser pequena, mas no ensino é grande, eu gosto de estudar aqui. ( Joice Pereira 3º ano 16 anos).

É bom porque a gente não fica direto só na escola, agente sai, vai à casa das pessoas e aprende as historias, a gente vai pra Una mostrar as apresentações, a gente apresenta muitas coisas. (Felipe Silva 2º ano, 7 anos).

Aqui é bom, a gente brinca, a professora brinca com a gente, a gente aprende a ler e a escrever e também aprende as histórias dos livros e também das pessoas que vem contar.( Talita, Letícia e Rakel- 2º ano)

A professora ensina a gente a ler as palavras, a descobrir palavras escondidas dentro de palavras, à gente brinca e escreve muitas coisas. (Nerisson 1º ano)  
A gente aprende a ler, escrever, fazer conta, cuidar das coisas, da água, não jogar lixo nas encostas, a fazer coisas. (João Quirirno de Breno da Costa)  
Eu aprendi a desenhar, a conhecer o alfabeto, a escrever meu nome, as histórias da maleta viajante, aqui é tudo de bom. (Igor Silva- 8 anos).

Diante das representações dessas crianças, a relação afetiva, é um atributo importante para a motivação em sala de aula. Para Vygotsky (2003, p. 121), a emoção é um aspecto importante e que precisa ser valorizado pelo professor, porque, não basta assimilar conhecimentos acerca das áreas de estudo, mas, sentir as reações emocionais. Na escola, a relação aluno-professor deixa em evidência as relações afetivas favorecendo as relações de segurança, e confiança, evitando desconfortos afetivos.

De acordo com o estudo sócio histórico, a criança constrói seus modos de ação a partir das motivações externas, pois "novas motivações socialmente enraizadas e intensas, dão direção à criança" (Vygotsky, 2007, p. 41). Além disso, o que se percebe na citação do autor e na análise do discurso dos estudantes é que há um movimento motivacional na escola que estimula os alunos a envolver-se com alegria nos processos escolares.

Por isso, quando a aluna Joice revela em seu discurso que a escola é pequena, mas, em relação à construção do conhecimento ela se torna um espaço grande, a adolescente demonstra uma prática educativa recheada de criticidade. Porque não prioriza os obstáculos enfrentados na docência da sala multisseriada, mas, na qualidade da ação fortalecida por atos educativos que envolvem o respeito aos saberes dos alunos, o compromisso no fazer pedagógico promovido em meio à reflexão.

Nota-se que o comentário do aluno Felipe de 7 anos em favor do rompimento dos muros da escola e, a alimentação de uma prática sóciointeracionista defendida por Vygotsky como aquela que valoriza a interação do sujeito com o meio, com o outro potencializando assim suas capacidades mentais. Dessa forma, o aluno em seu discurso enfatiza o processo de aprendizagem não como transmissão de saber, mas, como produção e construção de conhecimento que vai para além da escola, a qual promove o testemunho, a curiosidade, o diálogo, o direito a duvidar, a posicionar-se e a buscar outros conhecimentos.

De fato, os alunos Talita, Letícia e Rakel são a favor de uma prática pedagógica que envolve momentos lúdicos, e a aprendizagem da leitura e escrita, por meio dos contos populares e de histórias infantis. Para essa reflexão, acrescento a citação de Vygotsky (2003, p. 121) ao esclarecer que "Se quisermos que os alunos recordem melhor ou exercitem mais

seu pensamento, devemos fazer com que essas atividades sejam emocionalmente estimuladas”.

Em consonância a ideia do autor, a aprendizagem se torna algo mais consistente para o aluno quando esta provoca o desejo, uma intencionalidade e a predisposição do organismo em participar ativamente. Sobretudo, por esses processos só serem apresentados se o aluno estiver psicologicamente tocado pelo conteúdo, pois, como ressalva Sousa (2004, p.65), para a aprendizagem ganhar sentido, precisa tocar o aluno, o que parece acontecer diante dos relatos das crianças, visto que é uma prática pedagógica nutrida de alegria e de responsabilidade com o fazer educativo.

Por isso, em relação à análise do discurso de Nerisson ao relatar que a professora ensina a descobrir palavras escondidas dentro de palavras. Desse modo, percebe-se que à interpretação que se faz desse dado, é que a professora envolve em sua ação docente a reflexão metalinguística, através do lúdico, do jogo de palavras, construindo a consciência fonológica acerca do que está escrito, transformando a informação em conhecimento. Para esta situação, o relato da criança confirma uma prática alfabetizadora defendida por Freire (1979, p.22) como capaz de provocar uma “alfabetização que fosse ao mesmo tempo um ato de criação, capaz de gerar outros atos cria-dores;” para os estudantes João e Igor, na escola eles aprendem a ler, escrever, cuidar das coisas.

Além disso, o que chamou atenção no comentário desses garotos foi o uso das palavras aprender, conhecer e cuidar sem denotar normas, mas, bom senso em associar o que aprende na escola com o meio natural e com o cotidiano. No fragmento, “aprendo a cuidar das coisas”, (fala de João), é possível fazer a interpretação de que há uma relação entre aprender e cuidar da terra que traz sua condição de vida no meio, o que torna uma prática significativa visto que, como destaca Boff (2012, p. 159), somos a única espécie que destrói o próprio ambiente que vive os recursos naturais não renováveis.

Dessa maneira, o discurso dos estudantes entrevistados nessa etapa descreveu a representação social que faz do trabalho da professora e, exibiu uma concepção de aprendizagem escolar ancorada em inter-ações, que constrói novos saberes, reconstruídos, por meio das informações que circulam no meio social, nas redes de comunicação e na escola.

## **Representações dos alunos acerca do ensino-aprendizagem na escola Chico Mendes- Alunos do 2º (apenas dois), 4º e 5º ano.**

A gente aprende a estudar melhor, a ler as coisas, fazer ditados, adivinhas e, a saber, da cultura da gente. (Talita Helena 7 anos- 2º ano).

Para esta informação vê-se uma construção de conhecimento atrelado ao aprender-saber-fazer. A aluna ao relatar que “aprende a estudar melhor”, pontua um fazer pedagógico elaborado por inter-ação dos alunos nos pequenos grupos de estudo organizado na sala de aula, das atividades extra-classe nutrida de questões ligadas ao conhecimento social da família para organização do conhecimento científico elaborado na escola. Em outras palavras, para Meirieu (1998, p.79), “a aprendizagem põe frente a frente uma interação que nunca é uma simples informações, [...] é um saber que só existe porque é reconstruído”.

Desse modo, quando a garota destaca que na escola “aprende a fazer ditados, adivinhas e, a saber, da cultura do seu lugar”, ela anuncia que há uma prática pedagógica que apesar de fazer uso de um conteúdo estabelecido, não reduz a aprendizagem a instrução programada, parafraseando Papert (2008, p.11), “quebrar com a aula e o currículo tradicionais não significa diminuir a responsabilidade do professor e deixar o aprendiz fazer o que quiser”, significa ter persistência, esforço, reflexão, curiosidade e coragem em acreditar nas potencialidades dos alunos. Os alunos Breno, Yasmin e Reginaldo, elegeram a seguinte consideração acerca do processo de ensino-aprendizagem na escola:

Aprendo boas maneiras, a fazer o dever a escrever histórias, eu gosto de desenhar as histórias que a professora conta e que meus colegas contam e também que seu Edvilson conta. (Breno Costa, 8 anos 3º ano, Yasmin Sousa 10 anos 3º ano, e Reginaldo Almeida 9 nos – 4º ano).

Diante desse enunciado, a prática pedagógica associada à contação de história e relatos de experiências provoca representações sociais recheadas de valores, afetos, conceitos, e comportamentos de afinidade, o que contribui diretamente para concepções individuais acerca do meio social, da escola, das pessoas que fazem parte do movimento educacional do lugar. Além disso, o sentido pessoal que os alunos dão a prática escolar descarta a abordagem técnica e anuncia o cultivo dos vários saberes das pessoas do contexto social, e apresenta o conhecimento do cotidiano explorado no espaço escolar sem negar a construção intelectual do outro, propondo uma ação educativa como muito bem ressaltou Freire (2002), centrada em saberes pedagógicos que incorpore a pesquisa, porque todo educador precisa ser pesquisador e observador, que demonstre respeito aos saberes do educando e estimule a criatividade, a

reflexão crítica sobre a prática, produzindo uma ação pedagógica ancorada no bom senso, na apreensão da realidade, na alegria e na esperança. O que se observa nesses dados, é que a construção do conhecimento precisa ser estabelecida em função do ser humano integral que sente, pensa, age, distancia e aproxima-se para elaboração de uma integra-ção consciente, que se nutre de pensamentos reflexivos e de ideias solidárias.

Parece-nos oportuno acrescentar que a professora procura compreender o contexto de vida dos alunos, suas singularidades para incluir na aprendizagem da escola, o conhecimento sócioeducacional. Assim, uma reflexão torna-se necessária: Como adequar à orientação pedagógica da escola as estratégias de aprendizagem dos alunos? Nos relatos das crianças se vê várias situações de aprendizagem relacionadas à relação sócioafetiva, eles gostam de realizar as atividades de experiência de vida, falam delas com muito entusiasmo, e assim, a prática pedagógica torna-se contextualizada (conteúdo vivido por eles) e não impostas aos alunos (conteúdos estabelecidos para eles). Nos relatos seguintes, são evidenciados os etnométodos dos alunos carregados de sentimentos, de conhecimento no cotidiano e de experiências formativas:

Eu aprendo a ser feliz e fazer os outros felizes. (Ashley Silva 9 anos do 4º ano).  
Aprendi sobre os gêneros textuais, do artesanato, das histórias, a escrever as histórias, a gente inventa as apresentações com as histórias que a gente conta e as pessoas vêm contar, eu gosto de fazer as pesquisas, porque a gente sai vai nas casas, a gente ensina coisas à professora, como as piadas que ela não sabe, as coisas da roça, então a gente desenha, escreve, faz paródias e apresenta. (Isabelli Helena 10 anos- 5º ano).

A gente aprende que não precisa sair daqui pra ter conhecimento, eu gosto da minha escola da professora, gosto de ajudar porque já fui muito ajudado. (Jaine Pereira- 13 anos do 5º ano).

Mais uma vez, os modos de sentir e pensar dos alunos narram seus processos formativos, e revela nas pequenas falas sua relação sociocultural com o lugar, seu sentimento de pertencimento e compreensão de que mudar não é abandonar suas raízes, mas, apreender a realidade para se tornar mais seguro no exercício de sua autonomia. Não somente, existem nos relatos evidências de interesses, desejos e escolhas, os alunos tem consciência de que não sabem tudo e que a atividade que eles desenvolvem, contribuem na construção dos seus novos saberes. Fino (2003, p.5-6) denota ainda que o processo de aprendizagem deve favorecer estímulo ao desenvolvimento cognitivo, permitir à colaboração igualmente significativa dos aprendizes, além de estimular a intervenção dos educandos, a colaboração com o outro e a negociação social do conhecimento.

Analisando o discurso das crianças, o que se observa é a presença marcante do verbo aprender, denotando que há integração do conhecimento das pessoas e dos alunos com os

ensinamentos da escola. Em outras palavras, as explicações feitas oralmente pelos alunos, descreve um ser social que sente, pensa, emite sua opinião, ajuda, compreende a prática pedagógica como aquela que desperta potenciais. Dessa forma, ao analisar o discurso dos alunos percebemos uma linguagem simples, mas, carregada de etnométodos mediados por diversas interações construídas no fazer da professora, das pessoas da comunidade e por colegas de classe e, partilhando atividades lúdicas e reinterpretando de forma particular o conteúdo.

Pode-se observar que os alunos vêem a aprendizagem escolar como capaz de provocar significados para eles. Desse modo, Molina (2006, p. 56) assevera que a prática educativa no campo, precisa valorizar a relação de pertença com a terra, a integração entre teoria e prática, projeto educativo e projeto político social tendo em vista a valorização da memória coletiva, que contribui para a verbalização do conhecimento e a multiplicidade de experiências educativas.

Ademais, ainda reportando a análise dos discursos dos alunos, os conteúdos sociais que eles representam em seus relatos, fortalecem a concepção de Freire (2002, p. 62), o qual elucida que a educação é uma forma de intervenção do homem no mundo que não pode ser reduzida a simples instrução de conteúdos. Em suma, os estudantes verbalizam o surgimento de atos educativos solidários que transcendem os limites da escola, por meio da atividade participativa que traz a estratégia didática da comunidade local.

Assim, de posse das diversas opiniões dos alunos sobre o processo de ensino-aprendizagem na escola Chico Mendes é possível afirmar que as memórias narradas pelos pais e moradores, um momento dinâmico, vivo, emocionando e envolvendo os alunos, possibilitando o mergulho espontâneo ao universo de conhecimento do outro, valorizando o bem imaterial (que é a memória viva), resgatando as narrativas de vida, as experiências, os causos, os contos enriquecendo as produções escritas dos alunos, estimulando assim, o imainário.

Percebe-se também que o trabalho que a professora faz, deixando penetrar na didática da escola as histórias populares, as memórias de vida, enriquece a ação, promove uma construção acadêmica transdisciplinar, como também há uma colaboração da comunidade, dos alunos e a escola solicita essa organização mental através da sistematização de textos, dos jogos dirigidos, dos enredos teatrais, da construção de biografia das pessoas daquele espaço. Assim, procura-se fazer uso social do que se escreve, mas, essas vivências ainda são esporádicas, há etapas no trabalho docente em que se exercita a valorização do universo cultural dos estudantes, cria-se um desenho de escola comunitária onde pais, alunos e

comunidade sentem-se como gerenciadores dos conteúdos, depois, há as etapas de aplicação do conteúdo da escola e estes precisam do livro, ou da lousa, pois, como destacou a professora:

Eu tô reaprendendo a alfabetizar e a letrar, então, faço essas sequências didáticas porque são mais pontuais, ao invés de ficar só usando aquelas fábulas dos clássicos, eu chamo a comunidade para contar suas memórias de vida, os alunos riem todos se divertem, desses relatos, vou fazendo os levantamentos dos conhecimentos prévios dos alunos, realizando assim minhas atividades exploratórias para perceber como eles sequenciam as ideias, escrevem no quadro os fatos que chamou mais atenção e é aí que vou sistematizando as ideias e colocando o conteúdo que quero trabalhar que, a depender da série vai ser a relação entre som e a escrita, ou pesquisa no dicionário para outros sinônimos que tenha relação com o que foi narrado pelo pai na história, pode ser a reescrita da narrativa sob a forma de imagem e construção de legenda, vai depender do que eu quero alcançar com o aluno, trabalho o gênero textual sem perder de vista a abordagem linguística de consciência fonológica. Como são várias séries e tem sempre aquele que termina rápido a atividade, eu peço pra usar o livro da prateleira e dou um comando específico, ou trago uma atividade extra pra ele fazer, pois, tem alunos que precisa de mais acompanhamento porque ainda não compreende a pauta sonora. Eu sento com esses alunos para explicar melhor, enquanto os outros fazem uma atividade do livro para revisar o assunto que demos. (PROFESSORA ELISABELE DANTAS, em 14.09.2013).

Em síntese, o relato da professora explicita o trabalho pedagógico da sala de aula muito associado ao didático. No entanto, com método próprio, que valoriza a mente cultural dos outros, mas, que precisa estabelecer e fortalecer ainda mais o processo de formação pessoal, social e acadêmica, tendo em vista sua relação com o mundo e no mundo de forma a evidenciar e utilizar suas ideias e aprendizagens na vida, compreendendo plenamente seu meio, atuando e mobilizando-se em favor de outros.

Ainda em análise ao discurso, a professora renuncia a sobrecarga de assuntos e anuncia estratégias que favorecem na ação reflexiva dos alunos, no aumento de atividades cooperativas. Além disso, a prática da professora procura abandonar as certezas para reaprender a analisar sua ação e a relação reflexiva com a práxis. Por isso, vê-se no seu discurso, um equilíbrio entre a ideia de alfabetização conscientizada de Paulo Freire tendo em vista a discussão e ampliação do repertório cultural nos círculos de cultura, bem como se percebe de forma sutil a concepção Piagetiana de possibilitar ao educando construir seu ponto de vista, significando o objeto de conhecimento.

Assim, diante dos dados apresentado pela professora, seu ofício apresenta o conhecimento e não transmissão dos conteúdos, por meio de abordagens que alimentam as experiências sociais dos alunos, as atividades direcionadas são diversificadas e contam com a colaboração coletiva e individualizada a depender da necessidade de interferência do mediador, a proposta da professora parece minimizar os ritos padronizados de ensino, para

organizar experiências pessoais e coletivas, que colaborem com a prática escolar numa sala multisseriada.

Para Papert (2008, p.136), “a aprendizagem informal aponta para uma rica forma de aprendizagem natural”, porque permite a construção de métodos próprios para solucionar o problema real. Certamente, o trabalho harmonioso entre aprendizagem natural (conhecimento de mundo que o aprendiz tem da geometria, da matemática, da história e outras áreas), e a ampliação desse conhecimento, por meio das descobertas, re-construções, inter-ação, favorecerá a aprendizagem.

## 6. O QUE É INOVAÇÃO PEDAGÓGICA



**Figura 26:** Transformação da rotina da escola

Como nasce a inovação? Como se percebe que uma ação, um instrumento pode provocar mudanças qualitativas para a vida da pessoa? Inovar é o mesmo que inventar? Como materializar uma prática pedagógica inovadora no espaço escolar? Como imaginar uma escola pós-moderna diferente do que temos hoje, que faça uso dos avanços tecnológicos, não para a instrução, mas para o máximo de aprendizagem? Como inovar sem reproduzir práticas instrucionistas? Essas e outras perguntas me vêm à mente, ao explorar minuciosamente a trajetória da escola, sempre alicerçada num modo de ensino que tem como foco, o conhecimento apreendido pela transmissão.

É na natureza humana que o pensamento se constitui, ora através das ideias fixas, ora de maneira flexível. Às vezes, de uma forma sobrenatural, o corpo humano consegue produzir ações que a ciência não consegue explicar. Dessa maneira, é uma forma intuitiva, indutiva e

“Ideologia!

Eu quero uma pra  
viver...”

(Ideologia de Cazuza).

criativa que parece que a mente se esvazia dos pré-conceitos, das ideias fixas para despertar uma parte do cérebro que parecia está inconsciente e, num momento de muita adrenalidade ou de pressão psicológica, consegue ousar e criar uma ação inédita.

Particularmente, o homem sempre teve necessidade de criar novos contextos para a melhoria e qualidade de vida, foi assim com a invenção da roda, da escrita, dos números, dos óculos, da bússola, do relógio, do calendário, do telégrafo, do telefone, da lâmpada, do avião, do computador, da televisão, da realidade virtual, enfim, foram várias as invenções que revolucionaram o mundo. Algumas dessas invenções, não necessitaram dos conhecimentos sistematizados pela escola, porque na época não existia escola, mas, existia a mente humana que planejava, percebia e agia no ambiente real. Seu Francisco, um dos moradores mais antigo do povoado de Lençóis, certa vez comentou:

Quem podia imaginar que um dia ia existir um telefone móvel! Quando eu ouvir falar que o telefone um dia ia poder ser usado dentro de carro eu pensei: como isso ia acontecer se era a telefonista que colocava o cabo para completar a ligação!?  
(Informação verbal).

Com tantas transformações provocadas pelas invenções criadas pelos homens, às vezes, torna-se até difícil se imaginar outras invenções. A invenção dá origem a descoberta de algo novo, onde ainda não se tinha concebido nada, a inovação diz respeito a provocar ou alterar as práticas ou as coisas. Assim, a inovação se constitui dentro de práticas autênticas diante do objeto ou situação existente. Sobretudo, para dar conta dessa compreensão a luz do contexto de sala de aula, especialmente, o que diz respeito à docência e a interação dos aprendizes no mundo real, fará uso do referencial teórico de Fino, Vygotsky, Piaget, Papert, Sousa e Freire, dentre outros autores contemporâneos que acreditam e prestam maior atenção no potencial dos aprendizes.

Além disso, o novo percurso da escola contemporânea é garantir não apenas o ensino, mas principalmente a aprendizagem, assim, Vygotsky pioneiro na noção de que as construções mentais da criança se desenvolvem ainda mais nas interações sociais, desenvolveu o conceito de ZDP que corresponde ao desenvolvimento potencial estabelecido através do auxílio do outro, alcançando a aprendizagem através da ação mediada que unem a mente e a vida.

Por esse motivo, o biólogo Piaget estudioso dos processos de construção do conhecimento inquietou-se pelo erro ou caminho diferente realizado por alguns alunos na aplicação de testes de QI e, começou dessa forma, a teoria do construtivismo que reconhece o sujeito como construtor ativo, ancorado nessa concepção, o matemático Papert, renova a ação

construtivista para o construcionismo, visualizando o educando como centro de referência da ação educacional, tendo o computador como ferramenta para a condição da aprendizagem em contexto. Para Fino, a mudança de mentalidade e a criação de novos ambientes de aprendizagem que sejam significativos não para a instituição, mas, principalmente para o aprendiz, favorecerá o ato de inovação pedagógica. Nota-se ainda que esse educador visionário construía o conceito de inovação pedagógica ressaltando que a mesma, pode acontecer em ambientes escolares ou não e que tem uma íntima relação com as práticas qualitativas e que é algo individual.

Freire defendia que a educação conscientizada é capaz de reinventar o mundo, transformando os estudantes em cidadãos astutamente críticos diante das razões de ser do fato. Conforme Sousa, professora catedrática da Universidade de Madeira em Funchal-Portugal, a qual defende a apreciação do mundo cultural do estudante, para sentir o terreno dos alunos, compreendê-los, aprender a ouvi-los e assim construir uma aprendizagem que toque o estudante, sensibilizando-o e estimulando-o a atuar de maneira plena. Todos esses autores deixaram e ainda deixam contribuições importantes acerca da prática educativa com os sujeitos educandos. Para Fino,

Ora, diferença e mudanças são componentes importantes da inovação pedagógica, mas existem diferenças e mudanças, normalmente de natureza quantitativa – mais tecnológica, maior rapidez, mais eficiência – que não são propriamente inovação, cujo sentido é bastante mais comprometido com critérios de natureza qualitativa e, mesmo, de natureza cultural, uma vez que a inovação pedagógica implica mudanças nas culturas escolares. (FINO 2011, p. 05).

Da mesma forma, a sensatez nas palavras de Fino, deixa claro que a inovação pedagógica não está relacionada puramente a tecnologia, mas, na autenticidade de sua prática, ao oferecer as situações que favorecem causar o confronto de ideias, a acomodação, equilíbrio e desequilíbrio do conhecimento que será novamente acomodado, para que o aprendiz possa reconstruir sua aprendizagem.

Por isso, a inserção das TIC<sup>11</sup> nas escolas suscitou a discussão de que o uso dessas ferramentas constituir-se-ia inovação pedagógica, começa a surgir no mercado tecnológico softwares para uso educativo modelado num discurso construtivista, produtor de interatividade, mas, que na prática é promissor apenas de informação ou instrução. Ainda mais, entender um software como educativo sugere perceber no mesmo, a construção, o despertar no usuário um aprendiz, que ao manipular o programa, interage, e provoca

---

<sup>11</sup> Tecnologia de Informação e Comunicação

aprendizagens significativas. Ainda recorrendo ao aguçado conhecimento de Fino, ele ressalva que um aplicativo que considera a construção do conhecimento do aluno é aquele que favorece a aprendizagem:

- a) Situada e significativa,
- b) Que estimule o desenvolvimento cognitivo, permitindo a aplicação, com ajuda de um outro mais capaz (par ou professor), de um conhecimento mais elevado do que aquele que cada aprendiz poderia aplicar sem assistência (zona de desenvolvimento proximal, segundo Vigostsky);
- c) Que permita a colaboração, igualmente significativa em termos de desenvolvimento cognitivo, entre aprendizes empenhados em realizar a mesma tarefa ou desenvolver o mesmo projeto;
- d) Que estimule transações de informação em que os outros possam funcionar como recursos;
- e) Que estimule a intervenção do aprendiz como agente metacognitivo, o que acontece com maior intensidade quando o aprendiz atua como tutor;
- f) Que permita a criação de artefatos que sejam externos e partilháveis com os outros;
- g) Que favoreça a negociação social do conhecimento. (que é o processo pelo qual os aprendizes formam e testam as suas construções em diálogo com outros indivíduos e com a sociedade em geral);, Que estimule a colaboração com os outros (elemento indispensável para que o conhecimento possa ser negociado e testado). FINO 2003, p.5-6.

Dessa forma, os contributos de Fino, desperta para reflexão de que a simples introdução do computador como mais uma matéria das disciplinas escolares, não se traduz como inovação pedagógica. Visto que as TIC devem despertar para uma educação mais interativa, que busca promover a despadronização do ensino centrado em instrução programada, para materializar aprendizagens que permita ao autor confrontar suas ideias, despertar sua intuição e criatividade, além de tomar consciência de sua conscientização.

Fino e Sousa (2011), apontam que a inovação pedagógica não é uma questão de mera incorporação de tecnologia na escola. Visto que inovar pedagogicamente perpassa compreender o que é aprendizagem, desvincular-se da cultura da escola e constrói práticas pedagógicas que distancie o educando da pedagogia da resposta e o aproxime do ser observador, questionador, curioso, consciente de sua relação com o mundo, autor de experiências individuais e grupais, promovendo ambientes educacionais que estimule o exercício de diversas habilidades.

Para Papert (2008, p. 51), “A Escola não se deixou mudar sob a influência do novo aparelho; ela viu o computador pela lente mental das suas próprias formas de pensar e fazer”. Assim, o uso das novas tecnologias na escola pouco contribuiu para a autonomia intelectual do educando, introduziu-se ao computador um currículo que acabou transformando-o numa disciplina com tempo e espaço estabelecido para estudá-lo. Com essa análise, se fortalece o que Fino destaca em suas obras, a inovação pedagógica tem a ver com posicionamentos

críticos em relação às práticas pedagógicas tradicionais. O autor vai mais além ao discutir inovação pedagógica, pois a mesma, não deve ser vista como um método ou ferramenta que ocupa um espaço físico deve ser estudada e compreendida através do “dispositivo de observação participante, que visem entender os acontecimentos de dentro.” (FINO s/d, p. 02).

Em se tratando do processo de construção do conhecimento Piaget nos revela que:

[...] não pode ser concebido como algo predeterminado nem nas estruturas internas do sujeito, porquanto estas resultam de uma construção efetiva e contínua, nem nas características preexistentes do objeto, uma vez que elas só são conhecidas graças á mediação necessária dessas estruturas, e que essas, ao enquadrá-las, enriquecem-nas (PIAGET, 2007, p.1).

O que esse autor tem a nos dizer é que o conhecimento não é dado apenas por instrução. O aprendiz deve participar ativamente de seu aprendizado, experimentando, experienciando, sendo estimulado a duvidar, a construção do raciocínio para se apropriar do objeto de estudo, e, a reelaborar sua ação. Dessa forma, Fino fortalece ainda que o significado da inovação pedagógica tem haver necessariamente com as práticas e que o campo da inovação tanto pode está nos ambientes formais quanto os informais porque,

- A inovação pedagógica não é o resultado da formação de professores ainda que a (boa) formação seja determinante.
- A inovação pedagógica não é induzida de fora, mas um processo de dentro, que, implica reflexão, criatividade e sentido crítico e autocrítico.
- A inovação pedagógica, ainda que inspirada ou estimulada por idéias ou movimentos, que extravasam do âmbito local, é sempre uma opção individual e local.
- A inovação pedagógica dentro da escola envolve sempre o risco de esbarrar contra o currículo.
- A inovação pedagógica, nestes dias de desenvolvimento exponencial da ciência e da tecnologia não é sinônima de inovação tecnológica. (FINO 2008, p. 2-3).

Assim, percebe-se que compreender o verdadeiro sentido da inovação pedagógica está em provocar o máximo de aprendizagem centrada no aprendiz envolvendo sempre a interação, estimulando para aprendizagem cooperativa e ressignificação do conhecimento. Papert, com sua proposta construcionista, ancorada nas ideais construtivistas de Piaget, partilha da possibilidade de experimentar na prática para se chegar a conceituação, utilizando a tecnologia para potencializar a capacidade de aprender da criança.

Uma coisa os termos inovação pedagógica e construcionismo têm em comum: ambos consistem em criar contextos de aprendizagem diferentes dos que são comuns na escola. A base do construcionismo é alcançar meios para uma aprendizagem que valorize a construção mental do sujeito, apoiada em suas próprias construções no mundo, tendo o computador como ferramenta primordial para a construção do conhecimento. O caminho para inovação segundo

Fino (2001) “não reside na tecnologia propriamente dita, mas no que ela nos permite fazer com o seu auxílio.” Ao fazer uso dela, num ambiente que possibilite a criação de situações diferentes, trilhando por caminhos ainda não imaginados, essa ferramenta permitirá a inovação pedagógica.

Dessa forma, a nova proposta educacional propõe que educandos e educadores sejam movidos pela curiosidade, pela intervenção na realidade, familiarizados com as novas tecnologias e, conscientes da necessidade de indagar, inquietar-se com a realidade concreta, tornando-se mais seguro no seu próprio desempenho, atuando ora como aprendizes, ora como mediadores, constatando no contexto que, aprendemos para depois ensinar. Assim, retrata Freire em suas obras, a escola deve levar os estudos para reinventar, recriar, reescrever, adentrando nos fatos estudados de forma lúcida, promovendo uma educação como prática para libertação sem medos e submissão, mas, ousada, dialogada e conscientizada.

A inovação pedagógica convida para uma reflexão acerca da prática educativa na escola, a “saltos premeditados e absolutamente assumidos em direção ao muitas vezes inesperado”. (FINO s/d, p. 02). Se os professores começarem a atuar em sua prática de forma a permitir a construção do conhecimento do aprendiz e não a dependência ao ensino descontextualizado, será possível provocar uma prática pedagógica inovadora no ambiente escolar. Para Sousa, a escola precisa redesenhar o seu trabalho privilegiando o respeito à diversidade cultural. Ademais, ela ressalta também que:

[...] cabe ao professor aceder ao significado profundo e oculto dessas interações através de um trabalho de terreno, específico da etnografia, que o leva, enquanto investigador/observador a compreender as realidades culturais de determinado grupo, vistas de dentro. Porque esse mundo vivido e sentido dificilmente se conseguem captar em situação formal de sala de aula. (SOUSA, 2006.05).

Diante da citação da autora, o que fica em evidência é que a inovação pedagógica para acontecer precisa de alterações qualitativas nas práticas, trazendo o aluno para os centros das atenções de forma a dialogar com ele, a produzir um conhecimento solidário, participativo, autêntico para as demandas atuais, compreendendo a realidade sociocultural, para discutir e estudar conteúdos mais visíveis ao mundo real. Além disso, Fino (1998, p. 01), assevera a necessidade de atividade centrada no aluno visto que não é mais novidade para a escola, trabalhar em cima das construções e não da transmissão de saber, estudiosos com Piaget e Vygotsky já no século passado, destacava o potencial que a criança tem para aprender, desse modo, se promover interações com o mundo e com o outro, os avanços serão promissores.

Assim, o ato inovador na escola sugere provocar a imaginação e a criatividade do sujeito, propõe discutir/estudar/criar contextos de aprendizagem que o presente necessita,

distanciando-se do ensino fragmentado, para construção de práticas que ajude a refletir o todo dentro das partes, que permita ao aprendiz discutir o que deseja estudar, construindo cenários para o futuro. De fato, sabemos que as mudanças no currículo e na organização escolar, que por muito século realiza um ensino padronizado e subordinados a um modelo fabril poderiam deliberar e romper com os contextos do passado, promovendo uma nova quebra de paradigma e uma inovação pedagógica a nível macro, mas, atualizar os programas da escola para um olhar mais subjetivo e holístico acerca da formação sociocultural dos aprendizes exige libertar a escola dos diversos recortes do ensino conservadorista. Para Sousa e Fino (2007, p. 12),

[...] tudo acontece, presentemente, num contexto de mudança, incerteza e imprevisibilidade, sendo importante reflectir a inovação, enquanto mudança consciente e deliberada. Partindo da análise crítica da escola, enquanto produto da modernidade, e perante o fosso cada vez mais acentuado entre ela e a sociedade no seu todo, há que questionar o desfaseamento do sistema educativo, nomeadamente escolar, relativamente às novas exigências que lhes são colocadas: a escola não pode ser apenas joguete de mudanças externas, mas deve assumir, ela própria, a mudança desejada. (SOUSA & FINO 2007, p.12).

Os autores advertem, as escolas caminham a passos lentos, presa como numa máquina do tempo cercada de saberes compartimentado. É perceptível que o sistema educacional, anda em crise, da década de noventa aos tempos atuais vem se intensificando os programas de governo tendo em vista uma “educação de qualidade para todos”, mas, o que se vê na maioria dos programas, é uma instrução assistida, ministrada por pessoas que não conhecem o terreno cultural dos envolvidos e, baseado numa avaliação quantitativa, cria-se os manuais a serem preenchidos, testes a serem aplicados para alcançar resultados esperado num determinado prazo. Ainda recorrendo aos autores, Fino & Sousa,

Parece evidente que só pode ser esse o sentido, a nível micro, da inovação pedagógica: mudar as situações educativas para que se transformem as pessoas que nelas estão envolvidas, os aprendizes e os educadores. (FINO & SOUSA, 2011, p. 38-39).

A valorosa citação dos autores revela que mesmo não havendo a descontinuidade do modelo Tyloriano em que a educação é um sistema de modelagem, as práticas educativas das pessoas que se envolvem numa forma de educação que presta maior atenção as instrução do que as práticas, aos processos de aprendizagem e as interações sociais estes, poderão causar as micros mudanças, a inovação pedagógica. Nota-se também que os processos de ensino-aprendizagem na educação do campo caminham para atingir essa micro mudança nas formas de ensinar-aprender. Por isso, é possível perceber na escola Chico Mendes situações educativas envolvendo alunos, professora e todas as pessoas que se sentem envolvidos com as práticas pedagógicas nesse espaço, que não é só o da escola, mas é um movimento

pedagógico que acontece no ambiente externo, nas ruas, na casa dos moradores, no trabalho desses sujeitos.

Nessa escola, a equipe gestora administra a distância desse movimento e esse distanciamento por conta das condições de acesso, dá uma vida a escola, permite um trabalho flexível e o professor como ressalta Fino & Sousa (2011, p.33-34), “presta muito maior atenção à criação dos contextos da aprendizagem para os seus alunos do que”, num ensino centrado em processos instrucionistas. Por outro lado, a inovação pedagógica seja ela a nível micro ou macro precisa tornar possível a autenticidade dos sujeitos, o exercício pleno de seu ponto de vista, respeitando o espaço do outro, provocando mais aprendizagem com o mínimo de ensino, para que o aprendiz possa ampliar seu repertório cultural e de mundo, possa compreender a complexidade da realidade, tendo condição de pensar dentro da multidimensionalidade, porque já consegue situar qualquer situação dentro do seu contexto real e até em outros que não fazem parte da sua realidade.

## 7. A PRÁTICA INOVADORA NOS DIVERSOS CONTEXTOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE UNA-BAHIA-BRASIL



**Figura 27:** A prática educativa nos diversos contextos

Por muito tempo, as palavras: prática educativa e inovação pedagógica soaram como exclusividade da cultura da escola. Poucos serão aqueles que associarão prática educativa a um fenômeno que acontece onde estiverem pessoas, e que envolve sempre um

“Venha comigo olhar os  
campos  
Cante comigo também meu  
canto  
Eu só não quero cantar  
sozinho  
Eu quero um coro de  
passarinhos.”  
( Eu quero apenas  
de Roberto Carlos e Erasmo  
Carlos).

posicionamento em função de uma necessidade social, econômica, política ou cultural do grupo.

Ao darmos amplitude ao sentido da prática educativa, estaremos dando vez e vozes a todos para uma prática concreta e consciente. Em se tratando da prática inovadora, ela é considerada inovadora quando segundo Fino (2008, p.01), acontecem “saltos premeditados, e absolutamente assumidos em direção ao muitas vezes inesperado”, a prática inovadora não é exclusividade de nenhuma instituição, mas, do sentido crítico e autocrítico das pessoas dentro dos seus contextos sociais é uma opção individual praticar uma ação inovadora.

Quando a escola está aberta a escuta, ela consegue entender a estratégia utilizada para alcançar o resultado, e, realizar negociações que aproxima o estudante da reflexão pessoal e conduz a uma ação significativa, ao passo que a precipitação da resposta, reproduz uma escola surda às demandas do seu tempo.

Fino (2011, p. 104) destaca que a escola precisa criar contextos que o futuro precisa, redefinindo o papel do estudante e do professor, construindo práticas qualitativamente novas. Na intenção de promover uma educação-reflexiva, foi desenvolvida uma sequência didática na escola com o nome: “**A história da história, aos olhos de:**” na sequência, os alunos realizariam uma visita à casa dos moradores mais antigos, e de posse das perguntas elaboradas, iriam a campo, perguntar sem registrar nada no caderno, apenas exercitando a escuta.

Em seguida, na sala, realizariam o reconto coletivo do que ouviram, prosseguindo, transformariam o texto numa paródia, realizando o lançamento da música na área da escola com a participação da comunidade. Para a professora, o objetivo da atividade era produzir textos rimados, de uma maneira dinâmica, como pesquisadora participante, as etapas da atividade praticada, oportunizaram as seguintes reflexões:



**Figura 28: Organização do trabalho na sala**

- 1º O título da sequência: sugere o respeito à concepção do outro, sem supervalorizar um autor social e menosprezar outro, mas, aprendendo a acolher os diversos saberes acumulado na experiência vivida por todos aqueles sujeitos culturais tendo em vista a construção coletiva da história. Com essa prática, a professora fortaleceu a citação de Sousa (2004, p. 15), quando aborda que tantos os que ensinam quanto os que aprendem são seres sociais, carregado de um mundo cultural que importa completar.
- 2º A elaboração das perguntas: nesse aspecto, a ação pedagógica foi pragmática porque não oportunizou a construção coletiva das perguntas. A professora justificou a atitude de trazer e não construir coletivamente as questões, em virtude da otimização do tempo evitando assim “demora” na elaboração da questão. Esta situação faz lembrar Toffler (1970, p.393), quando destaca que a escola tenta controlar o espaço e o tempo de forma que todos tenham o mesmo ritmo. O tempo padronizado que a escola estabelece inibe as descobertas e retarda a participação ativa de todos.



- 3º O exercício da escuta: Com essa ação, a professora estimulou nos alunos apenas o exercício da escuta como ela imaginava, mas, ao ouvir a voz e os sons, ao ver e perceber os gestos, ela desconstruiu os perigos de se valorizar uma história única, ela não ignorou “todo o potencial em termos de culturas, saberes, interesses e necessidades que a enorme diversidade dos seus alunos lhe coloca”. (SOUSA 2004, p. 13).



**Figura 30: Produções na sala de aula**

- 4º O resultado: Diante da rica produção que se construiu, legitimando o conhecimento dos moradores, o resultado deu origem a uma bela melodia cujos compositores foram todos os estudantes da classe multisseriada que em negociação do conhecimento produzido a partir dos relatos investigados no ambiente real, construindo a seguinte composição:

Paródia em ritmo da melodia: Colorir papel do cantor baiano Jamil.



**Figura 31: Apreciação da comunidade acerca da produção**

### **Escola Chico Mendes**

Vou contar uma história agora  
 Desde quando surgiu a escola  
 Escola Chico Mendes  
 Chico coco doou o terreno  
 Foi motivo de muita alegria  
 Pra população  
 Vamos visitar a escola Chico  
 Mendes  
 Uma escola que promove  
 educação  
 Venham todos juntos  
 Passear pelos lençóis



**Figura 32: Show musical dos alunos**

Conhecer a beleza do lugar  
 A escola é um pouco pequena  
 Raio brilho é esta beleza  
 Planta o pé no chão  
 O povo unido com ela  
 Traz a esperança bela  
 Com muita emoção  
 Vamos visitar a escola Chico  
 Mendes  
 Uma escola que promove educação  
 Venham todos juntos  
 Passear pelos lençóis  
 Conhecer a beleza do lugar  
 E a alegria  
 Sempre esta a acontecer  
 Pois a educação  
 É que transforma meu viver

Assim, a pesquisa dos alunos transformou-se em versos de música e passou a ter ritmo e movimento, uma nova composição foi escrita tendo como colaboradores todos aqueles que se deixaram envolver pela ação educativa. Para Papert (2008, p.19) “apesar das muitas manifestações do anseio por algo diferente, [...] Até agora nenhum dos que desafiam essas sacrossantas tradições foi capaz de afrouxar o domínio do atual sistema educacional sobre a maneira de ensinar a crianças”.

De fato, face da citação de Papert, reconhecemos muitas fragilidades no olhar para os processos de construção da aprendizagem, no entanto, as crianças quando bem estimuladas, utilizam seu potencial para construir, ou reconstruir ideias e objetos, a professora Elisabele foi muito feliz na experiência que realizou com a turma, compartilhando um processo interativo onde o aluno é auxiliado pela comunidade, pelo conhecimento de outros colegas, por ela enquanto professora, reconhecendo uma prática mais solidária e menos solitária. Nessa situação, Vygotsky (2007, p. 101) preconizava que:

Um aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele criar a zona de desenvolvimento próxima (ZDP), ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus

companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento, independentemente da criança.

Diante da citação do autor é oportuno destacar que, quando se compartilha os processos de interação para a promoção de situações de ensino e aprendizagem, a criança tem um ganho significativo, porque, vai potencializar as capacidades mentais do sujeito, possibilitando novos desafios. É possível dar um salto para a descontinuidade do ensino padronizado. A tão marginalizada educação do campo é o espaço de explícita heterogeneidade, de ideias, de pessoas, de idades, de ritmo e de relações. Ao mesmo tempo em que é gerida pelo burocrático e o que é formal, é livre e autogerida por todos que estão ali em tempo real.

Existem ainda muitas dificuldades e empecilhos que prejudicam o sucesso das classes multisseriada. Mas, se as classes seriadas fossem a solução para a problemática que assola a educação, não se teria tantas discussões em seminários, palestras, formações, programas federais abordando o respeito à heterogeneidade, ao trabalho com os diferentes ritmos, e por uma “educação de qualidade” para todos.

Estudiosos como Piaget e Vygotsky já antecipavam que a aprendizagem não se dá de forma homogênea, a nova concepção de educação defendida por teóricos como Freinet, Freire, Fino, Sousa, Apple, Giroux, Morin e tantos outros que com suas ideias contemporâneas deu um salto para a visão de escola como mobilizadora de atos educativos, numa relação entre ação-reflexão-ação, sem perder de vista o aprendiz como sujeito social, e protagonista dos processos de aprendizagem. O cenário diversificado da classe multisseriada possibilita reconhecer vantagens nessa forma de organização educacional no campo, são elas:

- As aprendizagens são geridas por todos: alunos, professor, comunidade, família;
- A diversidade de faixa etária num mesmo espaço despadroniza o modelo de ensino formal separado por séries e idades;
- O currículo pode ser vivo e diverso podendo ser construído a depender da necessidade social;
- O professor tem mais autonomia para construir e reconstruir sua metodologia, suas técnicas e suas práticas;
- A comunidade é mais atuante e deposita uma credibilidade maior ao trabalho que a escola faz com seus filhos;
- O fator distância da Unidade Escolar para com a secretaria do município torna-se um aliado para a autonomia da escola podendo reorganizar o calendário escolar de acordo as singularidades do local.

Frente a esse panorama que apesar de marcado pela marginalização do sistema, preconiza para um processo educativo vivo, onde a atitude do professor como ressalva Fino (2011, p.38) pode passar “a mudar as situações educativas para que transformem as pessoas que nelas estão envolvidas,” uma mudança que oportunize a construção de práticas mais autênticas para os alunos. Salvaguardando a concepção de Freinet acerca de uma aprendizagem escolar movida pela experimentação e por um ensino-aprendizagem vivo, destaco:

Através dos prados ou nos flancos das encostas, nunca há uma solução única, um caminho exclusivo, mas atalhos caprichosos mais ou menos paralelos, com um leque de outros caminhos que se abrem, a cada curva, para outros horizontes.[...] Não desespere os seus alunos, transformando a escola num desfiladeiro de sentido único, cuidadosamente ladeado por barreiras, blocos oscilantes e precipícios, sem que haja esperança de ver, finalmente, na curva seguinte, abrir-se o leque generoso dos atalhos que sobem para a plenitude da vida. (FREINET 2004, p.73).

Maravilhada com a citação de Freinet, o professor como agente social precisa abrir esse leque de possibilidades para que a ação dos aprendizes não se limite a um único caminho.

### 7.1 Salas ou escolas multisseriadas?



**Figura 33: Trabalhando com os diferentes grupos na sala multisseriada**

“E há que se cuidar do broto;  
Pra que a vida nos dê Flor e  
fruto.”

( Coração de Estudante  
de Milton Nascimento e  
Wagner Tiso).

Normalmente, nas escolas multisseriadas o professor, é a única representação hierárquica das relações de controle da escola. Este profissional costuma assumir diversas funções, não há formações continuada específica para esse público, os docentes das salas isoladas costumam realizar seu planejamento de forma solitária, e, a equipe gestora costuma administrar essas escolas à distância.

Essa forma de organização tem trazido muitas discussões nessa década, uns defendem que as classes multisseriadas são o declínio da educação, um modelo arcaico e prejudicial para o processo educacional, ao passo que há os que defendem que o predomínio de tantas especificidades numa sala promove um ambiente rico e propício para a inovação pedagógica. Percebe-se também que para fortalecer essa concepção, utilizaremos os referenciais de Perrenoud, Vygotsky, Freire, Fino e Sousa por serem autores que defendem uma certa educação, em que os processos pedagógicos contribuam para uma formação social do sujeito.

Para Perrenoud (2000, p. 55):

Para que cada aluno progrida rumo aos domínios visados, convém colocá-lo, com bastante frequência, em uma situação de aprendizagem ótima para ele. Não basta que ela tenha sentido, que envolva e mobilize. Deve também solicitá-lo em sua zona de desenvolvimento próximo. [...] Diferenciar é romper com a pedagogia frontal- a mesma lição, os mesmos exercícios para todos- mas, é, sobretudo, criar uma *organização do trabalho e dos dispositivos didáticos* que coloquem cada um dos alunos em situação ótima [...].

Ditante da citação de Perrenoud, a classe multisseriada por ser um espaço heterogêneo, pode conceber e fazer evoluir dispositivos de diferenciação pedagógica, porque trabalha com tempo e ritmos diversos e por conta de tanta diversidade, qualquer tentativa de homogeneização do ensino, conduz para o fracasso da escola. Por outro lado, o autor fortalece a necessidade da interação com o outro para que ele adquira as potencialidades necessárias para provocar aprendizagens, seja pelo conflito cognitivo, seja pela rede de colaboração (com auxílio de um adulto, um colega ou outro companheiro).

Portanto, as salas multisseriadas aumentam dialeticamente o processo de aprendizagem porque, acolhe vários alunos em níveis diversos de conhecimentos e competências e, quando o professor cria uma pedagogia diferenciada, consegue organizar a classe para um espaço de formação de conhecimento onde todos podem coordenar de acordo com a orientação da aula. Pois, é mais produtivo trabalhar em equipe, contando com a experiência dos alunos para cooperar, negociar e construir novos conhecimentos. Assim como, para Vygotsky (1993, p.89), a criança tem suas potencialidades para aprender, mas, há situações em que ainda não construiu o processo de conhecimento novo sem uma aprendizagem prévia, para suportar a nova informação, desse modo, para elaborar o novo conhecimento potencial, ele precisa da interação com outro sujeito para consolidar esse novo saber. O autor nos alerta que:

A experiência nos mostrou que a criança com a zona maior de desenvolvimento proximal terá um aproveitamento muito melhor na escola. [...] Com o auxílio de outra pessoa, toda criança pode fazer mais do que faria sozinha – ainda que se restringindo aos limites estabelecidos pelo grau de seu desenvolvimento. (VYGOTSKY 1993, p. 89).

Com essa citação, ele nos tenta mostrar que a construção do novo conhecimento é feito de forma solidária, contando com um processo interativo onde tanto o professor, como os alunos podem ajudar os outros, a progredirem efetivando assim sua autonomia na realização das atividades propostas. Além disso, os atos concretos de ensino-aprendizagem nas salas multisseriadas precisam projetar situações para que os alunos aprendam a debater, expressando suas ideias, para a partir daí, representar suas ideias por escrito, compreendendo o sentido da palavra tanto semanticamente quanto socialmente.

Conforme, Freire em seu livro *Conscientização*, no capítulo correspondente aos Atos concretos da alfabetização ele destaca um processo de alfabetização para adultos embasado em temas geradores oportunizando aos educando, discutir situações desafios, descobrindo os mecanismos de formação da palavra, além do poder da palavra. O autor aponta a seguinte reflexão:

Como explicar que um homem, uns dias antes analfabeto, escreva palavras partindo de fonemas complexos que ainda não estudou? [...]

Para que a alfabetização não seja puramente mecânica e assunto só de memória, é preciso conduzir os adultos a conscientizar-se primeiro, para que logo se alfabetizem a si mesmos. Conseqüentemente, este método – na medida em que ajuda o homem a aprofundar a consciência de sua problemática e de sua condição de pessoa e, portanto, de sujeito – converte-se para ele em caminho de opção. Neste momento, o homem se politizará a si mesmo. (FREIRE 1979, P. 26).

Diante da citação de Freire, é oportuno fortalecer, que o processo de alfabetização precisa qualificar os estudantes para a criticidade. Freire com sua estratégia de alfabetizar adultos através dos círculos de cultura, apropriando-se do universo vocabular dos alunos, para criar o conflito de ideias, tendo uma apropriação do SEA de forma significativa, ele criou ao mesmo tempo, uma concepção complexa acerca do processo de alfabetização.

Reportando essa concepção para o trabalho nas salas multisseriada, esse universo pedagógico se bem utilizado oportuniza o respeito ao aprendizado dos alunos estimulando a curiosidade, a construção de hipóteses por meio de linguagens visuo-espaciais onde todos os alunos independentes da série participam, ajudam o professor, fazem perguntas e enriquece seu universo vocabular com significado.

Dessa maneira, “a atividade autêntica é fundamental para os aprendizes, porque ela é a única forma deles terem acesso ao domínio que habilita os praticantes a agirem com propósito e com sentido.” (Fino 2000, p. 40). Ressaltando a citação de Fino, o professor que estimula seus alunos a descobrirem informações ao invés de ensiná-los, que promove situações para que seus alunos operem negócios ou situações de uso diário, que escrevam algo que seja

relevante para seu conhecimento, que explore e aprenda sobre seu contexto social, este professor que realiza uma ação-reflexão de sua práxis, este estará promovendo atividades autênticas.

Assim, o trabalho pedagógico nas salas multisseriadas possui uma variedade de situações de ensino-aprendizagem, de maneira dinâmica, porque, estão cercadas de diversas especificidades, diversas séries, que provoca uma experiência singular, pois, coloca o professor diante de uma prática desafiadora, que tanto pode ajudar a romper com o paradigma fábril alterando o modelo de homogeneização do ensino para uma prática inovadora, quanto pode provocar preocupações, dificuldades em materializar uma práxis diferenciada e libertadora por não conseguirmos pensar uma escola diferente da que nós temos hoje. Fino elucida que:

A escola é uma instituição social, não faz parte de nenhum código genético, nem nos chegou já pronta como uma espécie de verdade revelada. Também significa que, apesar de ser eventualmente difícil imaginar como seria uma escola se não fosse como a conhecemos, hoje em dia, ou mesmo uma não escola, esse problema é um problema apenas da nossa imaginação. (FINO 2007, p.11).

Diante da citação de Fino, confirma-se a complexidade que é para quem nasceu dentro de um modelo de escola fabril, imaginar outra escola sem nos recorrermos aos artefatos desse modelo de educação. Desse modo, a sala multisseriada do campo por carregar em sua essência uma dimensão heterogênea, coloca os professores numa situação de conflitos com sua formação, desafia para uma nova dimensão pedagógica, provoca insegurança e vontade de permanecer com as estruturas padronizadas do saber que guiam a formação profissional.

Além do mais, para dar conta de uma nova concepção de educação no campo, o professor precisa dar sentido a sua prática, precisa tocar o aluno de forma a provocar a reflexão da ação, diálogos interculturais para revelar novas reflexões construindo assim um pensamento crítico e libertador. Assim, Sousa (2004 p. 69) revela que, o ato educativo necessita de “uma pessoa psicologicamente forte e amadurecida, que sabe o que quer, com uma determinada linha de orientação. Tem de ser uma pessoa realizada, com um elevado nível de auto-estima e um sentido claro de identidade.”

## 7.2 Como trabalhar com todos numa sala multisseriada?



**Figura 34-** Atividade itinerante por meio de pesquisa de campo

“Tem gente enganando a gente,  
Veja nossa vida como está,  
Mas eu sei que um dia  
A gente aprende.”  
(Mais uma vez de Flávio Venturini)

Nas salas multisseriadas a construção do conhecimento integra um processo coletivo, e interativo, tendo todos, alunos, professor e comunidade a realizar uma aprendizagem solidária, com práticas educativas possíveis de atender a diversidade dos diferentes ritmos, mas, para tal efeito, o educador precisa no momento da mobilização de sua ação docente, auxiliá-los na tomada de consciência, provocando no sujeito, uma atitude crítica, participativa, reflexiva, capaz de comprometer sua ação e reconhecer sua aprendizagem. Para Sacristán,

Em educação, não existe um saber-fazer desligado de implicações de valor, de consequências sociais, de pressupostos sobre o funcionamento dos seres humanos, individualmente ou em grupo de opções etimológicas acerca do conhecimento que se transmite. *A prática transmite a teoria que fundamenta os pressupostos da ação.* Esta questão, ou se analisa, ou se propaga acriticamente. O fato de as práticas pedagógicas terem implicações noutros contextos torna essa análise ainda mais necessária e obriga a ampliar o leque de conhecimentos necessários para estudar a práxis educativa. (SACRISTÁN 1999, p. 82).

Mergulhando na citação de Sacristán, a prática educativa precisa oferecer sentido nos contextos sociais dos educandos, e o educador precisa oportunizar uma diversidade de estilos de aprendizagem, para tocar os alunos, promovendo assim condições diferentes para os diferentes.

Para Morin (2003, p.52), “É necessário, e isso desde a escola primária, que toda percepção seja uma tradução reconstrutora realizada pelo cérebro, a partir de terminais sensoriais, e que nenhum conhecimento possa dispensar interpretação”.

Nesse sentido, mais que fornecer um ensino compartimentado, expondo o aluno a informações estanques, faz-se necessário estimular a construção do conhecimento pelo diálogo permanente, pelo debate de ideias, revisitando e revisando seu pensamento crítico. Por

esse motivo, aliando a essa concepção, o movimento educativo realizado na Escola Chico Mendes oportuniza um jeito diferente de ensinar-aprender, se produz uma aprendizagem situada, ancorada no repertório cultural local, tendo em vista aproximação entre professor, aluno e comunidade, numa relação mais informal, afetiva e crítica.

Além disso, no festival de provérbios populares, a professora se apropriou dos ditos populares muito comuns nas brincadeiras dos alunos e na forma de se expressar dos pais quando vinham à escola acompanhar a vida escolar de seus filhos. Segundo a professora:

Sempre procuro desenvolver atividades na sala em que todos tenham condições de acompanhar e participar sem ter sua carga horária comprometida, pois, como você mesmo sabe às vezes, a gente se vê perdida porque, tem o grupo do prezinho que temos que trabalhar as habilidades deles, tem os maiores que terminam rápido e que precisam ter garantido outros saberes, o município tá oferecendo as formações do Pacto Bahia<sup>12</sup>, do PNAIC<sup>13</sup>, tem o projeto Trilhas<sup>14</sup> tem o Despertar<sup>15</sup> mas, eu sinto que mesmo com todos esses programas, o professor do campo precisa ser mais bem assessorado, todos esses programas vêm com uma série de atividades que precisamos aplicar na sala e dá uma devolutiva nas reuniões. Tem algumas ideias que são boas, mas, ainda falta muito para garantir uma boa aprendizagem no campo. Nas formações ficamos misturados com os professores da sede e só eles querem falar, a metodologia das formações é tão distante de nossas vivências, então durante a formação faço o roteiro do jeito que a formadora pede, mas, quando chego à escola faço do meu jeito. O festival de provérbios mesmo, começamos com uma brincadeira só para manter os alunos que terminaram logo o exercício concentrados enquanto eu trabalhava com os outros que estavam com dificuldade na construção escrita. Só que, eles mesmos começaram a criar a “disputa” entre eles, dizer palavras para o outro criar o provérbio, eles deram outro caminho a atividade, foi aí, que tive a ideia de transformar essa atividade em um festival com a participação da comunidade. (Professora Elisabele Dantas-Informação verbal gravada em áudio).

Visto que o comentário da professora demonstra uma inquietação e, ao mesmo tempo reflete a habilidade que as crianças têm em construir novas ideias, em negociar o conhecimento com vista a criar novas formas de aprender e ensinar. O discurso da professora revela as estratégias que ela cria para fazer valer as especificidades do seu grupo. Existe um programa oficial que ela produz para atender o sistema escolar, mas, o programa é

<sup>12</sup> Proposta didática desenvolvida no Ceará por Amália Simonetti para alunos do 1º ano do ensino fundamental I, com orientações didáticas utilizando: Tempo para gostar de ler, (o professor realiza leitura espontânea desprovida de cobranças); a roda de leitura e oralidade (trabalha o estímulo a expressividade); tempo do lendo e compreendo; aquisição da escrita com atividades didática específica, controlada didaticamente e o escrevendo do seu jeito que tem como objetivo a escrita espontânea. Os municípios que fizeram adesão ao programarecebem tanto para o professor, quanto para os alunos os kits de manuais para seguir de forma ininterruptamente as atividades.

<sup>13</sup> Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa- programa com avaliações extenas nas escolas, com cursos presenciais e bolsa de estudo para professor e formador, distribuição de módulos didáticos para estudo dos professores com o objetivo de alfabetizar em Português e Matemática todas as crianças até os 8 anos.

<sup>14</sup> Projeto elaborado pela Cmunidade Educativa para auxiliar os professores com materiais e jogos para leitura, escrita e oralidade, e te como objetivo, inserir as crianças do primeiro ano do Fundamental I em um universo letrado.

<sup>15</sup> Projeto desenvolvido pelo SENAR com a parceria de 53 municípios da Bahia cujo objetivo do programa é promover uma educação voltada para a consciência ecológica com manuais de orientações didáticas voltada para biodiversidade, resíduos sólidos, água, clima/solo.

materializado de forma multifacetado, tendo em vista a valorização do conhecimento no cotidiano. Desse modo, referencia Papert (2008, p.37), que “a melhor aprendizagem é aquela em que o aprendiz assume o comando”.

Assim, em respeito à citação do autor, os educadores precisam dar a aprendizagem e aos processos de interações sociais mais atenção minimizando assim os processos de imitação e instrução padronizada, para a construção de uma cultura de aprendizagem. Acompanhando a prática da professora na pequena sala multisseriadas, percebi a interatividade e a participação colaborativa dos alunos e pais no exercício da produção do festival de provérbios populares. A ação pedagógica foi estruturada da seguinte forma:

- Enquanto corrigia a atividade da abordagem do pacto escrevendo do seu jeito a professora pediu aos demais alunos que construíssem uma representação pictórica baseado no provérbio que eles escreveram em tamanho grande para ser exposto na sala e que usasse da imaginação para os demais colegas conseguirem desvendar o significado do ditado.



**Figura 35:** Atividade diversificada

- Enquanto isso, ela trabalhava a consciência fonológica da escrita com outro grupo de alunos. Após trabalhar a relação entre o som e a letra com um grupo de alunos, ela solicitou que um dos alunos apresentasse seu desenho para que os demais alunos descobrisse o significado escrito. Surgiram esclarecimentos do tipo: o desenho quer dizer que o veterinário tá examinando o dente do cavalo; outro aluno destacou que o homem queria que o cavalo engolisse sua cabeça, até que Felipe de 7 anos que estava no grupo da professora trabalhando com consciência fonética falou: “Cavalo dado não se olha os dentes”.

- Elogiado pela professora, a mesma ressaltou que a atividade estava relacionada aos provérbios populares que são dizeres da sabedoria popular carregada de uma lição de vida e que os pais e até eles mesmos, nas brincadeiras costumam fazer uso. Desse modo, ela destacou que, quando o próximo aluno apresentasse a imagem, eles se reportassem para esses ditos.
- Assim, foram surgindo uma galeria de imagens contendo os ditos populares.



**Figura 36: Resultado da atividade**

À medida que se apresentava as imagens perceber uma prática pedagógica colaborativa, todos, independente do nível de conhecimento, tiveram sua participação, desvendando o dito popular escondido na imagem, recitando outro ditado em que aparecesse a palavra solicitada pela professora, criando uma encenação para que os demais colegas identificassem o provérbio. A atividade respeitou os saberes de todos, os diferentes ritmos, trabalhou com as diversas formas de se expressar, com habilidades multissensoriais, além do trabalho de consciência fonológica iniciado no pequeno grupo. Para esta situação Vygotsky destaca que:

A experiência nos mostrou que a criança com a zona maior de desenvolvimento proximal terá um aproveitamento muito melhor na escola. [...] Com o auxílio de outra pessoa, toda criança pode fazer mais do que faria sozinha – ainda que se restringindo aos limites estabelecidos pelo grau de seu desenvolvimento. (VYGOTSKY 1993, p. 89).

Com base na citação de Vygotsky, quando os educandos sentem-se motivados para aprender a participação se torna mais ativa, os processos de interação são mais ricos porque favorece as construções mentais potencializando o sujeito contribuindo para uma alteração significativa para o aluno em sua ZDP. Para Fernandes et.al. 2008, p.60:

[...] é fundamental que a escola do campo se engaje na construção de uma matriz produtiva camponesa como parte das lutas mais gerais do campo. Isso pode se dar sob dois aspectos: (i) reafirmando a centralidade do espaço físico da escola como lugar de convergência de informações, experimentações e de produção de novos conhecimentos ligados à matriz produtiva; (ii) extrapolando o espaço físico da escola, entendendo que no movimento da alternância de tempos e espaços, base da Educação do Campo, a escola está em permanente diálogo com outros espaços e tempos dos sujeitos do campo, como suas famílias, suas comunidades, suas cooperativas, etc. onde também há produção de conhecimentos que podem fundamentar uma nova matriz produtiva.

Desse modo, a prática pedagógica na escola do campo exige esforço ativo, do educador cooperando com situações autênticas de aprendizagem, tendo em vista o diálogo permanente com os sujeitos do campo. Acompanhando a prática de sala de aula da professora Elisabele, a ação pedagógica prosseguiu de uma forma dinâmica, com vistas às diversas possibilidades de aprendizagem:

- A professora foi perguntando oralmente aos aprendizes: 1º o significado da palavra provérbio; 2º por que os ditados populares não devem ser entendidos ao pé da letra; 3º quantas sílabas têm a palavra PROVÉRBO; 4º com quem aprendeu a recitar provérbios e de que maneira; 5º quais provérbios conhecem; 6º dos provérbios destacados, quais têm influência religiosa, social e ética; 7º Você considera importante o uso de provérbios populares nas conversações? Por quê?

Após ouvir o ponto de vista dos alunos, a professora articulou a atividade da seguinte forma:

- Os alunos do 4º e 5º ano e outros que já compreendem o sistema de escrita alfabética, ela entregou uma atividade escrita com as mesmas perguntas que fez oralmente e solicitou que os alunos respondessem por escrito e, em seguida, transformassem o questionário num texto dissertativo onde, as questões 1 e 2 seria a introdução do texto, as questões 3, 4, 5, e 6 o desenvolvimento e, a última questão a conclusão do texto.

Diante da atividade construída pela professora, Freire elucidou que:

[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições, um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho - a ele ensinar e não a de transferir conhecimento. (FREIRE 1996 p.27).

Em face da citação de Freire, a atividade proposta pela professora permitiu a construção e não transmissão de conhecimento. Com a atividade, a professora trabalhou a expressividade,

e ofereceu fonte de consulta para produzir o texto dissertativo. Com os alunos do 3º ano, ela solicitou que completasse o ditado popular e, após essa atividade, listassem provérbios que falassem de animais. Além disso, aos alunos do 1º e 2º ano que estavam com níveis parecidos, foram dados trechos de ditos populares com uma imagem representando o texto que estava escrito de forma aglutinada. A ideia era fazer com que os alunos segmentassem palavras no texto.

Após as orientações, corrigiram-se as tarefas e combinou-se com a turma, realizar uma pesquisa de campo com os pais e moradores locais para fazer levantamento de outros provérbios para organizá-los de acordo as características (religioso, social, com nomes próprios etc). Como também, durante a pesquisa, a professora trouxe outras informações acerca do significado dos provérbios e a atividade escrita foi desenvolvida de acordo com o grau de conhecimento de cada aluno:

- Criação de desenhos para exposição contendo cenas dos provérbios (para aqueles que ainda não possui escrita convencional);
- Confecções de panfletos informativo trazendo curiosidades acerca dos provérbios;
- Levantamento de palavras escondidas em alguns fragmentos do provérbio como, por exemplo: palavras dentro da palavra: CAVALO (do ditado: Cavalo dado não se olha os dentes); JOANA, (do ditado Casa da mãe Joana); MACACO (do ditado: Cada macaco no seu galho); MELADO (do ditado: Quem nunca comeu melado, quando come se lambuzar); SAPATO (do ditado: Cada um sabe o sapato onde aperta); PANELA (do ditado: Panela velha é que faz comida boa).
- Além dos direcionamentos dados, houve um momento em que os pais estiveram na escola falando dos provérbios que conhecem e que interpretação fazem do texto. Vale ressaltar que os alunos organizaram com a participação dos seus familiares o festival de provérbio sob a forma de competição onde a professora sorteava a imagem ou objeto, e os participantes deveriam recitar ou inventar um ditado popular contendo a figura ou objeto. A atividade foi um show de criatividade.

A atividade fortaleceu a citação de Freire (1996, p.15) quando destaca que: “Ensinar, aprender e pesquisar lidam com esses dois momentos do ciclo gnosiológico: o em que se ensina e se aprende o conhecimento existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente”. Assim, diante da riqueza da atividade, percebe-se, que o

conhecimento não é algo pronto e acabado, mas algo complexo, que se constitui a partir da acolhida de diversos saberes, os quais se constroem em um conhecimento maior através da busca e não entrega do conhecimento.

Dessa forma, a atividade proposta, vai além do uso do livro didático, e demonstra que é possível provocar situações diversas de aprendizagem, se acreditar no diálogo entre pessoas, se oportunizar situações de aprendizagem diversificada tendo em vista a equidade social, pois,

Nosso papel não é falar ao povo sobre a nossa visão de mundo, ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa. Temos que estar convencidos de que a nossa visão do mundo, que se manifesta nas várias formas de ação, reflete a sua situação no mundo, em que se constituiu. A ação educativa e política não pode prescindir do conhecimento crítico dessa situação, sob pena de se fazer “bancária” ou de pregar no deserto. (FREIRE 2005, p. 100).

Salvaguardando a citação de Freire, a prática na sala multisseriadas é uma ação solidária entre alunos, professor e outros mediadores. Já destaca Fino ( 1998, p.01) que: “[...] não existem abstrações como “aluno- médio”, que os alunos têm ritmos individualizados de aprendizagem, e que o conhecimento não é uma coisa que se adquire por transmissão, mas algo que se constrói em interação com o mundo e com ou outros.”

Desse modo, para dar conta de uma visão significativa, esta não deve ser entendida como relevante apenas para a instituição de ensino, o aluno precisa perceber e compreender o que está aprendendo, fazendo uso dessas novas habilidades em sua vida pessoal e social. A escola positivista via os alunos como depósitos de informações, onde dados e fatos era transmitido pelo professor para dirigir o processo e o modelo tradicional a ser seguido.

Mesmo sofrendo influência desse paradigma fabril, é preciso compreender que o pensamento deve ser entendido como uma atividade que está em processo, assim como o conhecimento que é produzido, comunicado, transformado e aplicado no pensamento, pois, estamos sempre gerando novos insights, que a depender da forma como percebemos o mundo, podemos provocar novas aprendizagens e reelaborar nosso posicionamento.

## 8. OS SABERES ACUMULADOS AO LONGO DA EXPERIÊNCIA VIVIDA PELOS SUJEITOS QUE PRATICAM O PROCESSO DE EDUCAÇÃO DO E NO CAMPO.



**Figura 37-** Palestra ministrada por morador sobre Provérbio popular

“Cada um de nós compõe a sua história,  
e cada ser em si carrega o dom de ser capaz,  
e ser feliz”.

(Tocando em frente- Almir Sater).

A transmissão de saberes através da memória coletiva, que sinaliza experiências, que reconstrói e repensam com as lembranças as representações de hoje, é bem imaterial que se bem incorporado na pedagogia escolar poderá favorecer novas análises dos processos históricos, geográfico, cultural, social, econômico, ético e outros.

Ao romper os muros da escola<sup>16</sup>, principalmente, modificando as vozes dos que convivem no campo, as quais são ecoadas no espaço escolar invertendo os papéis sociais dentro da sala de aula. Um pai torna-se orientador de estudos ligados à memória coletiva, uma mãe ministra uma significativa aula de culinária alternativa envolvendo diversas linguagens (matemática viva, português, ciência, conhecimentos gerais...), os alunos reconstróem as diversas linguagens explanadas pelos homens e mulheres do campo na forma de arte (constroem paródias, poemas, encenações teatrais, panfletagens...), reescrevem sua ação de forma mais conscientizada.

Para Freire (1981 p. 53-54) o ato reflexivo por ser da natureza humana, não pode ser realizado de forma descomprometida, mas, de forma consciente, envolvendo posicionamento crítico, intencionalidade, temporalidade e transcendência. O autor revela também, que o envolvimento reflexivo das pessoas diante da realidade, escolar, estabelecendo relação entre o

<sup>16</sup> Esse termo “romper os muros da escola”, representa o nome do projeto de resgate cultural desenvolvido pela professora Elisabele Dantas desde 2010 na Escola Chico Mendes que nasceu dos atos espontaneos dos moradores em se fazer presente na escola para conversar, relatar suas experiências de vida da janela da sala de aula, observando a cultura da escola.

conteúdo e as situações reais produzirá a aprendizagem conscientizada. Considerando, o discurso do senhor José Francisco, retrato a seguinte representação:

Eu sempre gosto de vir na escola ajudar, eu gosto de ajudar porque eu já fui ajudado é a minha cultura, já dizia meu pai, “quem não nasce pra servir, não merece ser servido.” Depois dessa professora eu vejo que meu filho tá aprendendo, a outra ensinava também, mas, os deveres eram muito difíceis pra eu ajudar porque, eu tive pouca leitura, mas mesmo assim o mandava abrir o dever pra mim mostrar se tava fazendo ou não. Agora, as coisas ficaram mais fáceis para mim, agora mesmo, qual é o pai que não sabe dizer um ditado? A gente tem prazer porque o que eu sei da vida pode ajudar na leitura do meu filho. (Informação Verbal do Senhor José Francisco dos Santos- responsável por Ashley do 4º ano).

O comentário do Sr José Francisco morador local, fortalece a concepção de Freire (1981, p.17), quando destaca que “A alfabetização se faz, então, um que fazer global, que envolve os alfabetizandos em suas relações com o mundo e com os outros.” Em outras palavras, a pedagogia dialogada dá direito à voz e o exercício de escuta, de sensibilização ao outro oportunizando assim a interatividade entre aluno, professor, comunidade e com o mundo, transcendendo a forma de se comunicar que vai além da palavra, dando um sentido crítico a alfabetização que é construção de conhecimento, que inclui aí, a identidade, cultura, formas de comportamentos, fé, valores, mistura as culturas para se constituir uma ação diferenciada.

Assim, o saber acumulado na experiência de vida dos sujeitos do campo estabelece diversos tipos de conhecimento que pode ser tanto imediato que brota da experiência, como mediado pela praticidade do saber fazer, pela sensibilidade, pelos sentidos, pela intuição baseado na percepção do mundo exterior, na subjetividade da sua opinião baseado na relação com o mundo social, na arte que se expressa de forma criativa através da música, da dança, da confecção de objetos, enfim, o saber dos sujeitos que vivem no campo é rico e produtor de múltiplas aprendizagens.

A verdadeira ação pedagógica é aquela que visualiza a todo instante, os processos de aprendizagem do aluno, as formas de se expressar e de compreender o seu contexto. A escola precisa aprender a ouvir a palavra dos homens, mulheres, crianças e anciões do campo para produzir uma obra pedagógica em que as bases, os alicerces, o acabamento, o resultado seja construído pelo discurso dialógico.

### 8.1 A pedagogia do movimento, dos gestos e do fazer.



**Figura 38:- Aula pública ministrada por morador.**

“Você precisa saber  
O que passa aqui dentro  
Eu vou falar pra você  
Você vai entender  
A força de um pensamento  
Pra nunca mais esquecer”.

( Pensamento  
de Da Gamma).

Parafraseando a música, a tarefa de compreender o que se passa na mente cultural de cada sujeito não é nada fácil, mas isso não quer dizer que, por conta da complexidade de compreender o que está subjetivo dentro do sujeito, se deva depositar no processo de ensino-aprendizagem o pensamento rígido, preso a um fazer condicionante. Já alerta Sousa que,

Apenas o professor poderá, enquanto elemento que filtra em última análise todo o sistema, estabelecer a ponte entre as diversas culturas presentes, pelo confronto positivo entre as mesmas, pela resolução auto-regulada dos conflitos cognitivos e culturais. É este papel de aproximação e comunicação do professor com a "mente cultural" das diversas comunidades que pretendo aqui sublinhar.

A ele caberá fazer da escola um espaço de pluralismo cultural, de expressão e afirmação prática de referências e identidades, como ponto de partida e núcleo estruturador dos percursos e processos de aprendizagem dos alunos. A ele caberá concretizar a promoção educativa de cada um, sem desvalorizar cosmovisões localizadas e pessoalizadas. (SOUSA 2006, p.06).

Revelando a citação da autora, o professor precisa aprender a sentir o terreno dos estudantes, compreender seu mundo cultural e aprender a ouvi-los, promovendo a acolhida do ponto de vista do outro. Desse modo, o movimento pedagógico no campo é constituído de um vocabulário próprio, de gestos que expressam diversas linguagens como a linguagem da dança, da expressão facial, do movimento do corpo para andar, para falar e para produzir. No campo, a criança e o adulto constrói um movimento coletivo na atividade educativa com a

terra, no convívio com a família, no contato e cuidado com outras pessoas, na forma de se apropriar da realidade local.

Segundo insinuava Freire (1986, p.11), que, “[...] O diálogo pertence à natureza do ser humano, enquanto ser de comunicação. O diálogo sela o ato de aprender, que nunca é individual, embora tenha uma dimensão individual.” Assim, vê-se que os atos educativos na escola Chico Mendes propõe recolher o conjunto de práticas e experiências desenvolvidas pela comunidade sob a forma de músicas transmitida pelas gerações mais antigas; o movimento do corpo para conduzir o ritmo da capoeira, para produzir som com o corpo, para usar instrumento musical, a oratória espontânea dos estudiosos locais da bíblia, todos esses movimentos vão sendo inseridos na escola tendo em vista a construção de pilares para a educação do campo tendo a memória coletiva, os gestos, os movimentos sociais e as manifestações culturais como parte integrante da formação educacional no campo.

Além disso, o grande desafio da escola é aprender a dialogar com os sujeitos do campo, de forma que o conhecimento empírico desse povo possa ser valorizado e articulado com as diversas áreas de conhecimento estudada na escola, para que os aprendizes possam sentir-pensar-agir no meio social que convive, compreendendo como revela Freire (1979, p. 19) que “toda ação educativa deve necessariamente estar precedida de uma reflexão sobre o homem e de uma análise do meio de vida concreto do homem concreto a quem queremos educar (ou melhor, dito: a quem queremos ajudar a educar-se).”

### 8.3 O canto, o conto, o encanto e o recanto do campo.



**Figura 39** Coral- Crianças cantando as músicas da cultura local

“Se você não concordar  
 Não posso me desculpar  
 Não canto pra enganar  
 Vou pegar minha viola  
 Vou deixar você de lado  
 Vou cantar noutro lugar.”  
 (Música disparada de Jair Rodrigues)

Na região de lençóis- zona rural de Una-Bahia-Brasil, o canto e o conto são características marcantes da identidade desses sujeitos. As melodias são entoadas na labuta do trabalho, entre uma atividade e outra na sala de aula, nas brincadeiras das meninas, há a cantoria dos versos ensinados pela geração mais idosa.

Mesmo com um vasto repertório musical brasileiro, se vê o gosto pelas músicas da tradição cultural do lugar. Ao se permitir que a cultura popular caminhe nos espaços da escola, estará se validando o direito do cidadão do campo a tornar-se autor social deixando que “o outro o veja com prestígio e poder para ele se sentir com influencia no meio onde se move, de saber que sua voz é ouvida com respeito e consideração.” (SOUSA 2004, p.33). Assim, a professora Elisabele Dantas ao reconhecer o canto dos sujeitos do campo como uma prática educativa que simboliza o respeito à tradição desse povo, ela provoca uma ação criativa promovendo sarau com cantigas trazidas da memória coletiva dessas pessoas.

#### **Versos de Roda da tradição de D. Amália de 61 anos**

Cadê meu lenço branco lavadeira,

Que eu te dei pra tu lavar, lavadeira,

Refrão:

Não tenho culpa do que se passou

Deu um vento muito forte,

O rio grande carregou

Ôh lavadeira.

Menina tu é de uva ôh lavadeira,

Daquela que faz o vinho ôh lavadeira.

Faz dos teus braços gaiolos, ôh lavadeira,

Que eu vou ser seu canarinho

Ôh lavadeira.

### Versos de roda da tradição de D. Maria de 60 anos

Ôh Zezé tomaram meu amor,  
Coração de moça é um mundo traidor.

Quem tomou o meu amor

Praga eu não jogo não,

É de andar feito a cobra

Com a barriga pelo chão.

As músicas cantadas por D. Amália e D. Maria, carrega a tradição do seu povo de cantar para realizar as tarefas da lida, para ninar seus filhos. Percebe-se que seus netos continuam essa tradição e demonstra com satisfação sua cultura. Além das músicas folclóricas carregadas de cultura e tradição, os poemas retratando a vida no campo, marcam as produções dos alunos, retratam seus sentimentos e se transformam numa rica expressão de conhecimento.

#### **Poema: O velho trabalhador rural**

No dia em que o trabalhador rural ficou velho,

E não conseguia mais trabalhar,

Foi morar na Vila Brasil,

Numa casinha singela para morar.

Uma casa vermelha e verde,

Com muitas árvores no quintal,

Cadeira de balanço e uma rede,

E na sala o retrato de sua juventude.

Fosse ao meio da noite ou do dia,

Ele se balançava sem parar,

Era que ele sentia,

Uma vontade infinita de plantar.

**Autores: Jaine, Naiane, Thais, Isabelli e Isabel.**

Em sintonia com o poema, as palavras de um dos moradores da localidade, expressa os sentimentos e emoções diante da atividade.

Foi uma apresentação muito bonita, chega me emocionei. É bonito ver as crianças recitando nossa história, eu conseguia enxergar essa história dita por eles. A professora está de parabéns. (Informação verbal do Sr Lourival Pereira).

Para uma visitante que apreciava a apresentação, à prática pedagógica envolvendo a linguagem artística foi:

As crianças parecem até artistas. É isso, a gente passa por poucas e boas para dá o estudo aos nossos filhos. Eu não tive oportunidade, tabalhava de emprega doméstica na casa dos outros, não tinha documentos porque naquela época era difícil tirar e fui a escola pela 1ª vez com 23 anos de idade. Eu usava o documento da minha irmã, meu pai morreu muito cedo e minha mãe era parteira, a gente vivia de sol a sol. Eu fazia de conta que não estava com fome para minha mãe comer. A gente precisa ter respeito por essa gente que tá ai no trabalho pesado. (D. Izabel- visitante).

Analisando as opiniões, apresentadas, fica perceptível que a prática pedagógica cria uma mobilização na localidade, envolvendo tanto residentes, quanto os visitantes do lugar. A prática educativa na escola Chico Mendes não é estática, está em movimento e seduzida pelas diversas formas de expressão cultural dos sujeitos do campo. Para Fino (2011, p.50), “o que os aprendizes necessitam não é tanto de uma mera instrução institucionalizada, mas de estarem em contacto com o mundo real, ou seja, trazendo a escola para a realidade do mundo”.

Assim, a prática desenvolvida pelos atores sociais da escola Chico Mendes propõe conteúdos que toca não sou o intelecto, mais também o emocional daqueles que praticam e convivem com a educação do campo. Mas, há de se lembrar que a escola do campo convive também com fatores externos e internos que comprometem a continuidade de uma ação diferenciada.

Do mesmo modo que a rotatividade dos alunos filhos dos lavradores temporários do campo, o casamento precoce das meninas provoca o abandono da escola para cuidar do filho e do marido, a incompreensão dos dirigentes locais acerca do funcionamento da escola com

menos de 20 alunos por turno, a rotatividade e a falta de preparo do coordenador da escola do campo, os planejamentos orientados pela equipe técnica distante da realidade da escola comprometem o trabalho. Desse modo,

[...] o ato educativo, na complexidade atrás descrita, tem necessariamente de exigir uma pessoa psicologicamente forte e amadurecida, que sabe o que quer, com uma determinada linha de orientação. Tem de ser uma pessoa realizada, com um elevado nível de auto-estima e um sentido claro de identidade. (SOUSA 2004, p.69).

Por outro lado, refletindo a citação de Sousa, o estudo na escola, mediado por Elisabele, promove inovação e permite o diálogo, entre escola e as pessoas do campo. Além do canto presente no campo, o conto é uma narrativa forte que provoca a pesquisa em campo, a coleta de dados, o olhar investigativo, observador da origem, do sentido, da influência do objeto de estudo.



**Figura 40: Uma valerosa atividade extraclasse**

Não somente, o conto compartilhado nos relatos dos pais e moradores transforma a escola numa rede social itinerante onde o círculo de conversa acontece na sala de aula, na casa do morador, na floresta, na área livre, o circuito é diverso e produz o reconto com um repertório de encanto. As diversas formas de trabalhar o conteúdo da escola, em harmonia com os saberes locais provocam aproximações e concebe a negociação do conhecimento. Para Perrenoud, a escola precisa:

- Trabalhar a partir das representações dos alunos.
- Trabalhar a partir dos erros e dos obstáculos à aprendizagem.
- Conhecer e administrar situações-problema ajustadas aos níveis e às possibilidades dos alunos.
- Observar e avaliar os alunos em situações de aprendizagem, de acordo com uma abordagem formativa.

- Fornecer apoio integrado, trabalhar com os alunos portadores de dificuldade.
- Suscitar o desejo de aprender, explicitar a relação com o saber, o sentido do trabalho escolar, e desenvolver na criança a capacidade de auto-avaliação.
- Favorecer a definição de um projeto pessoal. (PERRENOUD 2000, p.07).

Diante da citação do autor, o campo com seus problemas arquitetônico, de distribuição de merenda e de recursos, com estradas escassas, mobiliário e transporte inadequado, em virtude da diversidade e heterogeneidade da sala, consegue oportunizar ações mais meta-reflexivas.

## **9. O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA CHICO MENDES: A DIVERSIDADE NUMA UNIDADE**

“Depende de nós

Se esse mundo ainda tem jeito

Apesar do que o homem tem feito

Se a vida sobreviverá.”

(Depende de Nós- Ivan Lins e Vitor Martins)

O Projeto Político Pedagógico- PPP de uma escola é uma proposta de ação contextual com metas e diretrizes a atingir constituindo assim a identidade da escola. No artigo 5 da Resolução CNE/CEB nº1 de 03 de abril de 2002 das Diretrizes Operacionais para a educação básica no campo é referenciado que:

As propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade e cumprimento imediata e plenamente o estabelecido nos arts. 23,26 e 28 da Lei nº 9.394, de 1996, contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia. (DIRETRIZES OPERACIONAIS 2002, p. 38).

Mesmo os documentos oficiais fortalecendo a necessidade de se contemplar a diversidade presente nos aspectos sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, etnia e de geração ainda é comum nas escolas do campo, um modelo de ensino urbanocêntrico.

No município de Una, as escolas do campo recebem calendário idêntico aos dos centros urbanos apesar do PPP do campo destacar (2012, p.04) o respeito às singularidades locais, e o decorrente ao artigo 28 da LDB de adequação de calendário, currículo e métodos. A característica principal de um PPP é expressar as demandas da comunidade local e, de acordo

com a LDB 9.394/96 artigo 12, os estabelecimentos de ensino deverão elaborar executar sua proposta pedagógica.

No entanto, a elaboração desse documento, começou a ser organizado no início do ano 2000, contando com a participação de 10 professores do campo selecionados por votação em assembleia com todos os docentes reunidos. Segundo esclarecimento da equipe gestora, as unidades de ensino por ter um quantitativo reduzido de alunos, não poderiam ter um projeto político por escola, mas um único que tivesse a cara de todas as escolas. Desse modo, surgiu a seleção do grupo permanente que auxiliaria na organização da proposta.

A partir da escolha, começou a se organizar um diagnóstico da situação real, tendo em vista as especificidades de cada escola. As reuniões aconteceram de forma esporádica e caminhavam a passos lentos. Em 2009, os estudos tiveram mais intensidade e em 10 de outubro de 2012, o documento foi reconhecido pelo Conselho Municipal de Educação de Una- CMEU. Assim, a proposta pedagógica das escolas do campo foi desenhada a luz da teoria Vygotskiana, tendo como base, o desenvolvimento do indivíduo, como resultado de um processo sócio-histórico, enfatizando o papel da linguagem e da aprendizagem.

Nota-se também que as Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo também fortaleceram a organização da proposta ressaltando a estruturação do currículo, voltada para a representação dos valores culturais, artísticos e ambientais da região, dinamizando a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições de existência social e com as realizações da sociedade. No entanto, analisando a proposta de conteúdo anexado no projeto, o que se vê, é um rol de conteúdo muito parecido com os sumários dos livros didático. De acordo com os PCN<sup>17</sup> 1997, p. 43,

É importante lembrar que o estreito vínculo existente entre os conteúdos selecionados e a realidade local, a partir mesmo das características culturais locais, faz com que este trabalho possa incluir e valorizar questões da comunidade imediata à escola.

Analisando o previsto no documento, a proposta pedagógica da escola precisa considerar a diversidade sociocultural além da contribuição das diferentes culturas para construção da diversidade brasileira. Assim, aglutinado num mesmo documento o PPP das escolas do campo é um dos documentos do município mais próximo dos interesses dos sujeitos e dos educadores do campo. Dentre a relação das ações, a que chamou mais atenção foi a 1ª na página 09 do projeto que aponta a seguinte demanda:

---

<sup>17</sup> Parâmetro Curricular Nacional

Realizar uma pesquisa de campo com a comunidade local para análise da visão que eles têm da escola, no que diz respeito à organização escolar, o currículo que se trabalha, pesquisar com eles que conhecimentos eles acham necessário está trabalhando na sala de aula (PPP das escolas do campo 2012, p.29).

A ação proposta no documento demonstra o respeito à cognoscitividade das pessoas do campo, permitindo que eles tenham voz nesse movimento. No que diz respeito à caracterização da escola, diagnóstico, metas e objetivos propostos para as suas singularidades os pontos são muito geral e pouco expressa sua particularidade, apesar de possuir uma fundamentação teórica consistente. Por esse motivo, a finalidade principal do projeto pedagógico é articular o conhecimento que a escola ajuda a construir com a real necessidade da comunidade, respeitando suas particularidades, considerando sua riqueza de conhecimento, promovendo caminhos para a prática cujos limites, além da norma legal e das especificidades locais, dependerão da vontade de inovar e da colaboração com a prática.

Da mesma forma, as escolas do campo não possui PDE<sup>18</sup> visto que uma das regras para possuir a proposta é ter um mínimo de 100 alunos, mas, são agraciadas com o programa PDDE<sup>19</sup>. Este ano, a escola Chico Mendes foi contemplada com um montante R\$ 12.000.00, mesmo com esse significativo capital, a escola demorou de receber seu material didático, pois, mesmo com uma equipe de tesoureiro e presidente da associação, é o diretor quem compra o material que julga necessário para a escola, recolhendo assinatura desses representantes. Assim, constatou-se durante o acompanhamento etnográfico que a professora costuma organizar bingos para arrecadar verba e monta mutirão para pintar a escola.

---

<sup>18</sup> Plano de Desenvolvimento da Escola- programa de apoio a gestão escolar financiado pelo governo federal desde de 1998.

<sup>19</sup> Programa Dinheiro Direto na Escola é um programa com verbas de custeio para material didático, limpeza e pequenos reparos na estrutura escolar e outro capital para compra de bens permanentes para a escola.

**10. A importância das mostras culturais para valorização da imagem, da identidade e da cultura dos sujeitos do campo do povoado de lençóis da escola Chico Mendes.**



**Figura 41: I Mostra cultural das escolas.**

“Chega de tentar  
dissimular e disfarçar e  
esconder

O que não dá mais pra  
ocultar e eu não posso mais  
calar”.

(Explode coração de  
Gonzaguinha).

Iniciada em agosto de 2010, as mostras culturais das escolas do campo foi um projeto idealizado para incentivar e divulgar no município e nas redes sociais as formas inovadoras de expressão artísticas e culturais dos que vivem no campo, unindo a arte, saber comum e conhecimento acadêmico. Além disso, o projeto começou a ser desenhando durante as visitas técnica-pedagógica as escolas com intuito de conhecer o público do campo, dar assessoria as escolas, entregar merenda e materiais didáticos, além do acompanhamento e suporte pedagógico. Nas idas, era comum, encontrarmos moradores na janela da sala acompanhando a docência, a arte presente nos instrumentos de trabalho e no vestuário, além da simplicidade e espontaneidade em ajudar.

Por isso, a inquietação dos professores por atividade que atendesse a realidade dos alunos, a visão reducionista dos profissionais da sede acerca das pessoas que trabalham e estudam no campo fizeram nascer o projeto. Assim, para promover uma ação que toque os sujeitos sociais, transformando-os em seres ativos, é preciso “[...] ajudá-los a dizer mais, contendo minha própria fala inicialmente, para dar mais espaço à sua fala. (FREIRE 1986, p. 13)”.

Assim, precisamos ouvir mais, falar menos e perceber muito. Em 13 de agosto de 2010 (mês do aniversário da cidade de Una), surgiu o I movimento de Educação do campo em Una

com o tema: Reconhecendo as especificidades do meu lugar, onde pela primeira vez, todas as escolas do campo em parceria com a comunidade apresentaram a diversidade cultural presente no campo através de músicas, contos, artefatos culturais, artesanato, culinária, dança e produções escrita dos alunos.



**Figura 42:** Três anos de mostra de arte das escolas do campo

Em outras palavras, esse 1º movimento de mobilização de saberes demonstrando toda a diversidade que existe dentro da unidade que é o município contou com a apreciação de 678 visitantes da sociedade civil além de representação do poder executivo, clero, legislativo, e outras entidades. Para materializar a proposta, houve uma caminhada de escuta, conflito de ideias entre os professores equipe gestora, coordenadora e supervisores das escolas, onde se discutiu o que os alunos e as pessoas do campo sabem sobre seu município e, o que precisavam saber-aprender sobre ele.

Dessa discussão, elencaram-se aspectos importantes a serem estudados e ser apresentado à comunidade unense:

- Observação do espaço de vivência para construção de textos com linguagem cartográfica;
- Lista das principais fazendas da zona rural de Una e característica da produção;
- Lista e representação pictórica das localizações das escolas do campo;
- Tabulação de dados acerca do nº de habitantes, estudantes mortalidade e natalidade do campo;
- Principais programas sociais do município que atende o campo;
- Pesquisa de campo com os moradores acerca da história da fazenda;
- Investigação acerca da história do nome da fazenda e da escola;
- Construção de um dicionário dos produtos agrícolas, da fauna e da flora da fazenda e da cidade;
- Construção de tabelas e gráficos acerca do período de colheita dos produtos da região;
- Registros através de diversas linguagens (artística, fotográfica, escrita e outras) as representações sócias espaciais do lugar;
- Pesquisa de campo sobre as principais manifestações culturais do município;
- Conhecer o plano de governo do atual prefeito identificando as propostas específicas para o campo, às ações que já foram executadas e as que estão faltando;
- Lista dos principais pontos turísticos presente no campo e na cidade;
- Lista com o nome dos representantes do poder legislativo no município seu partido político e as ações para a qualidade de vida do homem do campo;
- Construção de um livro com os resultados das atividades desenvolvidas e apresentar na culminância do projeto.

Os temas supracitados foram sendo recheados de contribuições pelos moradores da localidade transformando o plano de trabalho do professor numa ferramenta rica, eliminando assim os perigos de uma história única e reconstruindo a história de cada espaço de Una. Mais uma vez recorrendo à concepção de Freire,

Os métodos da educação dialógica nos trazem à intimidade da sociedade, à razão de ser de cada objeto de estudo. Através do diálogo crítico sobre um texto ou um momento da sociedade, tentamos penetrá-la, desvendá-la, ver as razões pelas quais ele é como é. (FREIRE 1986, p. 16-17).

Como nos alertou o grande estudioso Freire, o ato de conhecimento se produz pelo diálogo, pelo confronto de ideias, e não se limita apenas ao conhecimento das letras. O processo de diálogo entre escola e comunidade deve se tornar um movimento permanente. Para um dos participantes da I mostra cultural das escolas do campo: “Com esse tipo de trabalho, a gente passa a ver a gente mesmo como gente que sabe de alguma coisa. (Roberto líder do Assentamento da Cariua)”. Diante do cometário do Sr Roberto, ficou perceptível que o projeto de mostra de arte das Unidades Escolares do campo, torna-se um grande movimento de construção do conhecimento onde as crianças, pais e todos os envolvidos, trabalham de forma criativa, avançam no processo de aprendizado e vão além do que se imagina.

Para os que costumam se envolver com o trabalho da escola, a prática anuncia o que há de melhor no campo, transforma todos em protagonistas, mistura e revela a ação de todos.

Nunca vi uma apresentação tão bonita como essas que a escola participa. É uma coisa linda! A gente fica orgulhosa demais, nossos filhos saem daqui muito sabidos. Olha aqui o livro que minha neta fez! Tem a história do povoado e isso aqui não tá escrito em livro nenhum ainda, só nesse que minha neta fez com a professora. Aqui tem receitas, curiosidades, medicina caseira, muita coisa. A gente faz aqui, as outras escolas fazem os deles a gente quando é o dia de mostrar, a gente chega cedo pra ver as coisas da gente e dos outros também. Eu acho tudo muito bonito. (Informação verbal de D. Noemia de 60 anos avó das alunas Talita e Joice).

A satisfação da senhora Noemia demonstrada na forma de se expressar comprova o que Sousa, Fino, Freire, Lapassade e tantos outros contemporâneos que defende uma abordagem educativa do ponto de vista do outro, do diálogo interativo para ajudar a valorizar diversas culturas, oportunizando o máximo de aprendizagem, contendo mais a própria fala, embuída de pré-conceitos e juízo de valor, para estimular as diversas formas de interagir com o objeto, com o mundo e com o outro.

Assim, o que se percebe nos relatos dos participantes desse movimento, é a possibilidade equilibrar o conhecimento de vida real e áreas do saber sistematizado na escola. A mostra constitui-se como uma prática inovadora porque, não é aplicada com um fim em si mesma, alunos, pais, professora e comunidade em harmonia articulam os temas que irão abordar para traçar a identidade sociocultural dos moradores do povoado. Se estuda as letras do alfabeto, as datas comemorativa, mas não de forma estanque, há uma meta-reflexão na ação que se está elaborando para garantir a alfabetização e o letramento dos sujeitos do

campo. Por meio desse aspecto, analisando os documentos escritos construídos pelos próprios alunos em parceria com a comunidade, percebi a riqueza presente no material o que sugere publicação para servir como fonte de pesquisa da história desses sujeitos.

## 11. CONCLUSÕES

De que forma a educação do campo no município de Una-Ba- Brasil poderia contribuir para uma prática pedagógica inovadora que assegurasse aprendizagem significativa e evidenciasse a identidade do campo? Essa foi à questão central dessa pesquisa, interpretar as práticas pedagógicas de todos que se deixaram envolver pelo movimento de educação na escola Chico Mendes. Pode-se salientar a existência de um movimento educativo neste lugar, porque, os processos de ensino e aprendizagem estavam muito próximos da experiência de vida das pessoas, produziam uma pedagogia viva e disposta a construir conteúdos flexíveis de respeito e cuidado com a cultura local. Importa ressaltar que este estudo, não ficou restrito apenas à sala de aula, procurou acompanhar as relações sociais desses sujeitos, tanto nos contextos formais, quanto nos informais, para compreender seus atos educativos.

Para compreender o fenômeno, autores como Apple, Giroux, Boff, Fino, Sousa, Freire, Papert, Freinet, Fernandes, Molina, Foucault, Morin, Perrenoud, Toffler, Vygotsky e outros, enriqueceram meu posicionamento acerca do papel da escola, da prática educativa e do sujeito social. Por outro lado, investigando a evolução da educação do campo e as formas de conceber ensino-aprendizagem na classe multisseriada, ampliou-se a compreensão de que é possível trabalhar com todos numa sala multisseriada quando se permite o respeito ao conhecimento cultural desses aprendizes, quando há um diálogo permanente entre comunidade e escola, quando se busca estratégias para oportunizar a participação de todos, qualificando ainda mais os alunos a aprender usar suas ideias e a refletir sobre elas.

Sousa sempre sinaliza o cuidado de não se dar lugar a certezas absolutas e a aproximação das várias “escolas” com as “mentes culturais” das diversas comunidades. Confirmando a advertência da autora, ao construir a análise das conversações, das observações participantes e dos artefatos culturais, ficou evidente que o trabalho desenvolvido pela professora Elisabele Dantas procurar aproxima-se das diversas mentes culturais e da grande variedade de habilidades cognitivas que os sujeitos do campo têm, trazendo essas competências para o contexto escolar, procurando superar os desafios e dificuldades do trabalho pedagógico no meio rural, contribuindo para um movimento de inovação pedagógica nesse espaço.

Fino (2011, p.45), classifica que a inovação pedagógica a nível micro, tem a ver com um posicionamento e com práticas que desarticulam a ordem tradicional. Assegurada pela citação do autor, um dos requisitos dessa pesquisa era analisar as ações pedagógicas utilizadas para organização do conhecimento científico e social que valoriza a aprendizagem dos educandos e, percebeu-se que a professora nutre a proposta pedagógica com o conhecimento do cotidiano, permitindo aos aprendizes verbalizarem suas concepções, suas experiências, para depois, discutir e sistematizar o conhecimento científico da escola.

O exercício que a professora promove presa pela discussão dos conteúdos, pela compreensão da norma culta, mas, valoriza a riqueza do vocabulário, para trabalhar a construção fonética e as tipologias textuais presentes nos diversos gêneros utilizados no meio social. Existe uma integração entre prática educativa cotidiana e prática escolar e, tanto os alunos, quanto a professora e as pessoas da comunidade colaboram na organização do conhecimento escolar.

A pesquisa aqui retratada cumpriu com o que se buscava no que diz respeito à análise das ações pedagógicas organizada no espaço escolar rural que valorizava a aprendizagem do sujeito, tendo como princípios do processo educativo, o respeito ao conhecimento acumulado pelos sujeitos para a construção do conhecimento científico, através de uma pedagogia que respeita os gestos, o conhecimento do cotidiano, a memória, a cultura manifestada nas diversas formas de se expressar. Nesse sentido, vê-se o trabalho pedagógico nesse espaço, desligado da rotina positivista, e cúmplice de um apreço a diversidade de saberes, a interatividade mediada pelos próprios alunos, por pessoas das comunidades, pelo professor, por recursos tecnológicos ou da natureza.

Outra categoria de estudo nessa pesquisa foi compreender como se processa a prática inovadora nos diversos contextos da educação do campo no município de Una Ba, e a relação desses sujeitos com a terra, com o mundo do trabalho e com a cultura. O que se descobriu no decorrer desse trabalho foi à harmonia entre prática cultural desses sujeitos e prática pedagógica. Nota-se também que muito dos textos elaborados e estudados na sala de aula surgiram das descrições, das pesquisas construídas por meio das atividades culturais de valorização do turismo rural, registro das canções populares que marcaram a história pessoal e social das gerações anteriores, o estudo das roupas que representam as manifestações culturais, o legado da culinária local, além das histórias de vida sinalizando o ponto de vista dessas pessoas.

Diante desse tipo de trabalho confirma-se a reflexão de Fino (2009, p.2) revelando que a inovação pedagógica não é induzida de fora, mas um processo de dentro que implica

reflexão, criatividade, sentido crítico e autocrítico. De forma criativa, a professora procurou constantemente, flexibilizar a proposta de trabalho trazendo para dentro da escola, as representações sociais dos estudantes e das pessoas da comunidade, reconhecendo a identidade dessas pessoas e a alteridade baseada no diálogo e valorização das diferenças.

O ato educativo envolve diversas situações como a capacidade para ouvir, sentir, cuidar, agir, fazer, estar, aprender, decidir, construir, interagir, falar e esses aspectos não são exclusividade da escola, por isso, a escola não pode dilacerá-los. Além disso, as experiências vivenciadas na Escola Municipal Chico Mendes, me faz reconhecer o compromisso, o respeito a cultura, a identidade, e a coragem dos alunos, dos pais, da professora e de tantas outras pessoas que desafiam o trabalho em turmas tão heterogêneas como na sala multisseriada.

De forma solidária aos diferentes ritmos, atenta as diferentes reações, sabendo dialogar com a comunidade, permitindo que todos, independentes do nível de conhecimento acadêmico, constituísse capacidade de auxiliar seus filhos nas atividades extraclasse, a prática pedagógica na escola Chico Mendes alcançou mais uma categoria dessa pesquisa que foi analisar como a ação docente reconhece a existência de saberes acumulados ao longo da experiência vivida pelos sujeitos que praticam o processo de educação do e no campo, e, diante das observações e partilhando das atividades vividas no local, o reconhecimento se processa durante ações educativas que recolhe as representações sociais das pessoas da comunidade por meio de palestras, pesquisas, coleta de dados, atividades culturais, mostra de arte e biografias do lugar.

Mesmo convivendo com diversos obstáculos como espaço físico inadequado, falta de reparos, condições do transporte, mobiliário defasado, merenda insuficiente, ausência de recursos que pudesse favorecer ainda mais a negociação coletiva do conhecimento, vê-se um movimento positivo por uma educação qualitativa.

Vale ressaltar que providências precisam ser tomadas para que as crianças não tenham seus direitos subtraídos, pois, como já orientava Freire (1979, p. 19), o homem não deve ser visto como objeto a mercê de qualquer situação, seu ato educativo precisa estar impregnado reflexão-ação. Desse modo, fortalecer a discussão para compreender o que suscita os documentos oficiais dos direitos a educação do campo, com as diretrizes operacionais, por exemplo, poderá auxiliar na atenção aos direitos dos estudantes do campo.

Apesar de reconhecer que a prática da docente em alguns momentos deixou brechas nos insights espontâneos que os sujeitos provocavam e, por conta do tempo da escola, não era tão explorado as participações espontâneas, mas, convém fortalecer que as estratégias criadas nesse ambiente possui qualidade e está conseguindo de forma tímida desafiar as rotinas

tradicionais, possibilitando atos mais produtivos. É possível afirmar que a educação do campo movimenta uma prática inovadora e que a riqueza do trabalho no espaço multisseriado produz uma aprendizagem impar, se se tiver um olhar atento para criação de uma pedagogia diferenciada.

Destaca-se também que este estudo não propõe esgotamento do assunto, mas sugere outras discussões como, por exemplo, o estudo do patrimônio imaterial, da memória coletiva que sinaliza uma riqueza de constúdos para práticas educativas que considere as representações sociais dos sujeitos do campo.

Assim, o estudo etnográfico contribuiu para uma consistente interpretação dos diálogos intersubjetivos traçado com os atores sociais da escola. As expressividades das pessoas aliadas à indagação e reflexão etnográfica abarcaram essa construção, conferindo as práticas de mobilização de saberes, experiências, e integração cultural um significativo fazer etnográfico. A inovação pedagógica presente no local estudado é fruto da micro transformação visível na rotina da escola incluindo, promovendo e valorizando a cultura dos outros.

## 12. REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmázo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. 12ª ed. Campinas, S.P: Papyrus, 2005.
- ATEE/RDC 19. **Scenario Planning em Educação**. Amsterdão, Agosto 2001
- APPLE, Michael W. **Educação e Poder**. Trad. De Maria Cristina Monteiro. – Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- BENTO, Antônio V. **A escola em tempo de crise: Oportunidades e constrangimentos** (org.) 1ª Edição. CIE- UMa. 2012.
- BOFF, Leonardo. **A águia e a galinha**. 43ª edição, 1998.
- BRASIL. **LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL, CNE/MEC. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. CNE/MEC, Brasília, 2002.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual**. Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 164p.
- CORREIA, Fernando. **A internet como auxiliar no estudo, relato de uma investigação etnográfica**. CIE-UMa.

FINO & SOUSA. **Pesquisar para mudar a educação**. ed: Centro de Investigação em Educação-CIE-UMa. Universidade da Madeira p.449, 2011.

FINO, C. N. **Etnografia da Educação**. Funchal: Universidade da Madeira - CIE-UMa 2011.

\_\_\_\_\_. Fino, C. N. **O Futuro da Escola do Passado**. 2007.

\_\_\_\_\_. **Avaliar software ‘educativo**. In Actas da III Conferência Internacional de tecnologias de Informação e Comunicação na Educação. Braga: Universidade do Minho. 2003. pp. 689 - 694.

\_\_\_\_\_. **Um software educativo que suporte uma construção de conhecimento em interação** (com pares e professor). In Actas do 3º Simpósio de Investigação e desenvolvimento de Software educativo. (ed. em cd-rom). Évora: Universidade de Évora. 1998.

\_\_\_\_\_. **Uma turma da “geração Nintendo” construindo uma cultura escolar nova**. In Actas da II Conferência Internacional de Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação (pp. 1027 - 1048). Braga: Universidade do Minho. 2001.

\_\_\_\_\_. **Convergência entre a teoria de Vygotsky e o construtivismo/ construcionismo**. Funchal: Universidade da Madeira, 2004.

\_\_\_\_\_. **Pesquisar para mudar (a educação)** V Colóquio CIE-UMa. Dezembro 2009.

\_\_\_\_\_. **Inovação Pedagógica: Significado e Campo** (de investigação). In Alice Mendonça & António V. Bento (Org.) Educação em Tempo de Mudança. Funchal: Grafimadeira, PP 277-287. 2008.

\_\_\_\_\_. **A etnografia enquanto método: um modo de entender as culturas (escolares) locais**. In Christine Escallier e Nelson Veríssimo (Org.) Educação e Cultura. Funchal: DCE – Universidade da Madeira, pp 43-53. 2008

\_\_\_\_\_. **Inovação Pedagógica, Etnografia, Distanciação**. In Fino, C. N. (2011). *Etnografia da Educação*. Funchal: Universidade da Madeira - CIE-UMa, pp 99-118.

\_\_\_\_\_. **Demolir os muros da fábrica de ensinar**. *Humanae*, v.1, n.4, p.45-54, Ago. 2011

\_\_\_\_\_. **“Um novo paradigma (para a escola): precisa-se”** Funchal: FORUMa – Jornal do Grupo de Estudos Clássicos da Universidade da Madeira, 1, 2. 2001.

\_\_\_\_\_. **Novas tecnologias, cognição e cultura: um estudo no primeiro ciclo do ensino básico**: Tese de Doutoramento, Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, 2000.

FERNANDES, Bernardo Mançano [et al.]. **Educação do Campo: campo- políticas públicas – educação**. Organizadora, Clarice Aparecida dos Santos. - Brasília: INCRA; MDA. 2008 109 p.: 19 cm - (NEAD Especial: 10).

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 46ª Ed. 2005.

\_\_\_\_\_. **Medo e Ousadia- O Cotidiano do Professor** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

\_\_\_\_\_. **Educação como prática da liberdade.** 6ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

\_\_\_\_\_. **Ação cultural para a liberdade.** 5ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1981.

\_\_\_\_\_. **Conscientização:** teoria e pratica da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FOUCAULT, Michel: **Vigiar e Punir** Nascimento da prisão – tradução Raquel Ramalhete, 29ª edição: Editora Vozes, 2004.

FREINET, Célestin, **Pedagogia do bom senso.** Tradução J. Baptista 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

\_\_\_\_\_. **Microfísica do poder-** tradução de Roberto Machado- Rio de Janeiro: Edições Graal, 4ª ed. 1984.

GIROUX, H. **Cruzando as fronteiras do discurso educacional:** Novas práticas em educação. Porto alegre: Artemed, 1999.

GOMES, Marlei. **Análise do turismo rural na fazenda Bolandeira em Una-Bahia.** Monografia apresentada à Universidade Estadual de Santa Cruz- UESC Bahia, 2010.

ILLICH, Ivan. **Sociedade sem escolas:** trad. de Lúcia Mathilde Endlich Orth. Petrópolis, Vozes, 1985.

LAPASSADE, Georges. **As microssociologias.** Tradução de Lucie Didio- Brasília: Líder Livro Editora, 2005.

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

MORIN, Edgar. **A educação e a complexidade do ser e do saber.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

\_\_\_\_\_. **Os sete saberes necessários à educação:** 12 ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2007.

\_\_\_\_\_. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento:** 8ª ed. - Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

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

MEIRIEU, Philippi. **Aprender... sim, mas como.** 7. Ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

PAPERT, Seymour. **A máquina das crianças:** repensando a escola na era da informática. Porto Alegre: Artmed. 2008.

PIAGET, Jean. **Epistemologia genética**. Tradução de Álvaro Cabral. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

PERRENOUD, Phillippe. **A escola e a aprendizagem da democracia**: 1ª Ed. Lisboa: Asa Editores II, 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**: 5 ed. - São Paulo: Cortez, 2008.

\_\_\_\_\_. **Dez novas competências para ensinar**- Porto Alegre: Artmed, 2000.

SOUSA, J.M. **Educação**: textos de intervenção. Funchal: O Liberal 2004.

\_\_\_\_\_. **VII Colóquio sobre questões curriculares “Globalização e (dês) igualdades: desafios curriculares”** Universidade do Minho, Campus de Gaultar, Braga, 09,10 e 11 de fevereiro de 2006.

\_\_\_\_\_. **O Professor como pessoa** a dimensão pessoal na formação de professor. ASA Editores II, S.A 1ª edição, 2000.

SOUSA, J. M. & FINO, C. N. **As TIC abrindo caminho a um novo paradigma educacional**. In Revista Educação & Cultura Contemporânea, 5(10), 11-26 1º 2008.

SOUSA, Jesus Maria & FINO, Carlos Nogueira. (orgs.) **A Escola sob suspeita**. Porto-Portugal: Edições ASA, 2007.

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

SECRETARIA de Educação Continuada, **Alfabetização e Diversidade** (Secad/MEC) Brasília, 2007.

TOFFLER, Alvin. **Choque do futuro**. Lisboa: Edição Livros do Brasil, 1970.

\_\_\_\_\_. **A empresa flexível**. Ed. Vozes, Rio de Janeiro. 1985

VYGOTSKY. L.S. **A formação social da mente** – O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

# A Nossa Universidade

Colégio dos Jesuítas  
Rua dos Ferreiros - 9000-082, Funchal

Tel: +351 291 209400  
Fax: +351 291 209410  
Email: [gabinetedareitoria@uma.pt](mailto:gabinetedareitoria@uma.pt)