



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

SUANY RODRIGUES DA CUNHA

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS CONSTRUÍDAS NA ESCOLA RURAL
MULTISSERIADA: O MOVIMENTO DE AFIRMAÇÃO E TRANSGRESSÃO DO
MODELO SERIADO DE ENSINO NA AMAZÔNIA AMAPAENSE**

BELÉM

2017



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

SUANY RODRIGUES DA CUNHA

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS CONSTRUÍDAS NA ESCOLA RURAL
MULTISSERIADA: O MOVIMENTO DE AFIRMAÇÃO E TRANSGRESSÃO DO
MODELO SERIADO DE ENSINO NA AMAZÔNIA AMAPAENSE**

Dissertação apresentada à Universidade Federal do Pará,
como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação
em Educação, para obtenção do título de Mestre em
Educação.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Lúcia Isabel da Conceição Silva.

BELÉM

2017

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Biblioteca do Instituto de Ciências da Educação (ICED / UFPA)

C972p

Cunha, Suany Rodrigues da.

Práticas pedagógicas construídas na escola rural multisseriada : o movimento de afirmação e transgressão do modelo seriado de ensino na Amazônia Amapaense / Suany Rodrigues da Cunha ; orientadora Lúcia Isabel da Conceição Silva. – Belém, 2017.

161 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2017.

1. Educação rural – Amapá. 2. Escolas rurais – Amapá. 3. Prática de ensino. I. Silva, Lúcia Isabel da Conceição (orient.). II. Título.

CDD 22. ed. – 370.91734098116

SUANY RODRIGUES DA CUNHA

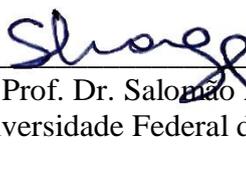
**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS CONSTRUÍDAS NA ESCOLA RURAL
MULTISSERIADA: O MOVIMENTO DE AFIRMAÇÃO E TRANSGRESSÃO DO
MODELO SERIADO DE ENSINO NA AMAZÔNIA AMAPAENSE**

Dissertação apresentada à Universidade Federal do Pará, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do título de Mestre em Educação.

Banca examinadora:



ORIENTADORA: Prof.ª Dr.ª Lúcia Isabel da Conceição Silva.
(Universidade Federal do Pará)



EXAMINADOR 1: Prof. Dr. Salomão Antônio Mufarrej Hage
(Universidade Federal do Pará)



EXAMINADOR 2: Prof. Dr. Sérgio Roberto Moraes Corrêa
(Universidade do Estado do Pará)

Belém, 29 de maio de 2017.

DEDICATÓRIA

À minha mãe Suely Leal Rodrigues pelo carinho e compreensão.
A Jorge Manoel Galvão Rabelo (*in memoriam*), com todo meu amor e
gratidão, por tudo que fez por mim ao longo da minha vida.
E aos que trilharam comigo, em condições adversas e lutam para
construir o futuro, acreditando na qualidade da educação.

AGRADECIMENTOS

Agradecimentos especiais a:

Deus,

pela força e sabedoria para buscar o conhecimento e pelas provações demonstrando que é possível seguir.

Suely Leal Rodrigues,

pelo companheirismo, pelas conversas, estímulo contínuo, mesmo com o coração insistindo em doer por conta da separação geográfica.

Com muita gratidão à:

Família Rodrigues,

inseparável em todos os momentos.

Agradeço pelo carinho, confiança, respeito e pelo sonhar juntos.

Família Cunha,

pelo carinho e apoio em todo o processo.

Família Nunes,

Joseane Nunes Salheb, Aldo Nunes e Regina Nunes (família que o Pará me presenteou).

Obrigada pela acolhida, pela solidariedade, apoio e carinho nessa caminhada.

Família da “casinha 303/802”,

pelo compartilhar da casa, pelas trocas de experiência, amadurecimento humano em meio às diferenças e semelhanças da América Latina à América Central.

Extensivos à:

Andréa Silveira, Daybelis Gonzales, Débora Mendes, Kelly Kátia, Laura Henao, Joseane Salheb, João Marques, Marciléia Lopes, Natália Mon Zú, Rafael Aquino, Roselly Maia.

Amigos antigos e mais novos que especialmente na trajetória do mestrado foram bases para o enfrentamento das crises de ansiedade, com palavras, ações, paciência e confiança em minha capacidade ajudaram na realização desse sonho de forma coletiva.

Carinhosamente à:

**Orientadora: Prof^a Dr^a Lúcia Isabel da Conceição Silva e,
Prof. Dr. Salomão Antônio Mufarrej Hage,**

pela compreensão do meu tempo de escrita e desenvolvimento, quase sempre demonstrando o lado complicado do perfeccionismo e ansiedade,

pelo demonstrar da destreza de conduzir o profissional e humano diante das adversidades do fazer e ser docente.

por me ensinarem a acreditar na luta e possibilidade de uma educação de qualidade para todos em um mundo diverso. E pela oportunidade de aprofundar os estudos sobre a educação do Campo da Amazônia, em especial, do querido Amapá.

Integrantes do GEPERUAZ, em especial, a Maria Natalina Mendes e Maria Divanete Sousa da Silva,

pelo compartilhar do conhecimento com humildade e por me ensinarem a acreditar na possibilidade de um mundo melhor.

Aos **professores PPGED/ICED** que estiveram nessa trajetória, entrevistaram em minha formação humana, ajudaram a construir sonhos além de conhecimentos e ensinaram a importância da luta pela transformação social.

Aos **sujeitos que tornaram essa pesquisa realidade**, professoras que lecionam em escola multisseriada e lutam em condições adversas para promover o ensinar e o aprender aos sujeitos do campo.

Ao **CNPQ**, financiar esse projeto, e garantir condições para atenuar o trajeto desse trabalho.

A todos, o meu muito obrigada!

CREIO NA EDUCAÇÃO

Creio na Educação, porque humaniza,
busca o novo,
é geradora de conflito,
preparando para a vida

Creio na Educação, porque acredito no homem e na mulher
como sujeitos de suas história,
capazes de construir sempre novas relações

Creio na Educação que, quando libertadora,
é caminho de transformação,
para a construção de uma nova sociedade

Creio na Educação que promove e socializa,
que educa criticamente e democraticamente,
levando o ser humano a conhecer a si mesmo e ao outro.

Creio na Educação Básica do Campo, porque recupera e
propõe a luta, a cultura, o trabalho, a vida e a dignidade
dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo.

Creio na Educação, porque sempre terei o que
aprender e o que ensinar

Creio na Educação como um processo
permanente e dialético
que acompanha o ser humano em toda a sua existência.

(Adaptado do IV CEDEC, 1995)

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo investigar as práticas pedagógicas construídas na escola rural multisseriada buscando identificar aspectos que apontam para afirmação e transgressão do modelo seriado de ensino na Amazônia Amapaense. Justifica-se por buscar compreender a visão que se tem sobre a multissérie e a implicação desta para a construção das práticas pedagógicas, atentando-se para as especificidades do trabalho mediante a regulação do tempo, organização do espaço de aprendizagem e sistematização dos conhecimentos. O estudo parte da seguinte inquietação: Quais aspectos emergem nas práticas pedagógicas construídas na escola rural multisseriada que apontam para a afirmação e transgressão do modelo seriado de ensino na Amazônia Amapaense? Para esse estudo se indicou a pesquisa qualitativa, com a adoção do método dialético e do tipo estudo de caso, tendo como instrumentos a observação *in locus*, entrevista semiestruturada e registros fotográficos. Os resultados da pesquisa indicam que as concepções das professoras investigadas sobre a multissérie implicam na construção de suas práticas pedagógicas, incidindo na discrepância dos posicionamentos sobre o perfil das turmas, percepção da heterogeneidade dos sujeitos, condicionantes da regulação do tempo, organização do espaço de aprendizagem e sistematização dos conhecimentos. Esses referentes possibilitam identificar nas estratégias didático-metodológicas assumidas pelas práticas pedagógicas das professoras, aspectos que tanto contribuem para a afirmação dos pilares quanto para a transgressão do modelo seriado de ensino revelando contradições inerentes à construção da prática pedagógica.

Palavras-chave: Práticas Pedagógicas. Escola Rural Multisseriada. Afirmação. Transgressão. Modelo Seriado de Ensino.

ABSTRACT

The present study aims to investigate the pedagogical practices built in the rural multi-serialized school, aiming to identify aspects that point to affirmation and transgression of the serial teaching model in Amazônia Amapaense. It is justified to seek to understand the vision we have about the multiseries and its implication for the construction of pedagogical practices, paying attention to the specificities of work through the regulation of time, organization of the learning space and systematization of knowledge. The study is based on the following: What aspects emerge in the pedagogical practices built in the multi-serialized rural school that point to the affirmation and transgression of the serial teaching model in Amazônia Amapaense? For this study the qualitative research was indicated, with the adoption of the dialectical method and the type of case study, having as instruments the observation in locus, semi-structured interview and photographic records. The results of the research indicate that the conceptions of the teachers investigated on the multiseries imply in the construction of their pedagogical practices, focusing on the discrepancy of the positions on the profile of the classes, perception of the heterogeneity of the subjects, conditioners of the regulation of the time, organization of the learning space And systematization of knowledge. These references make it possible to identify in the didactic-methodological strategies assumed by the pedagogical practices of the teachers, aspects that contribute so much to the affirmation of the pillars as to the transgression of the serial model of teaching revealing contradictions inherent in the construction of the pedagogical practice.

Palavras-chave: Pedagogical Practices. Multiserial Rural School. Affirmation. Transgression. Teaching Serial Model.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Fotografia 1 – Escola pesquisada	102
Fotografia 2 – Biblioteca	102
Fotografia 3 – Parte interna da biblioteca	102
Fotografia 4 – Sala de informática	103
Fotografia 5 – Parte interna da sala de informática	103
Fotografia 6 – Utilização do recurso audiovisual	104
Fotografia 7 – Ensaio de uma peça teatral	104
Fotografia 8 – Ed. Infantil multisseriada	118
Fotografia 9 – Ed. Infantil multisseriada	118
Fotografia 10 – Processo de alfabetização	119
Fotografia 11 – Reprodução da letra b	119
Fotografia 12 – Prática de escrita 4º e 5º ano	124
Fotografia 13 – Prática de leitura 4º e 5º ano	124
Fotografia 14 – Jogos matemáticos	125
Fotografia 15 – Jogos matemáticos	125
Fotografia 16 – Brincadeira em sala de aula	126
Fotografia 17 – Brincadeira em sala de aula	126
Fotografia 18 – Ilustração da parlenda	131
Fotografia 19 – Parlendas em exposição	131
Fotografia 20 – Org. do espaço da Ed. Infantil	136
Fotografia 21 – Cantinho do alfabeto	136
Fotografia 22 – Org. do espaço do Ens. Fun.	137
Fotografia 23 – Mural com exp. dos trabalhos	137
Fotografia 24 – Atividade com todos os alunos	139
Fotografia 25 – Futebol com alunos do Ens. Fun.	139

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Matriz de investigação por eixos temáticos

Quadro 2 – Alunos atendidos na Educação infantil e Ensino Fundamental

Quadro 3 – Funcionários da escola

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ASPROMA	Associação Agroextrativista dos Produtores e Moradores do Projeto de Assentamento de Serra do Navio
CADAM	Caulim Da Amazônia Sociedade Anônima
COOPERSERRA	Agroextrativista dos Produtores de Serra do Navio
ESACAM	Grupo de Estudos e Pesquisa: Educação, Saberes e Cultura do Campo na Amazônia
GEPERUAZ	Grupo de Estudos e pesquisas em Educação do Campo na Amazônia
ICOMI	Indústria e Comércio de Minérios S.A
MEC	Ministério da Educação
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PROCAMPO	Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo
PRONACAMPO	Programa Nacional de Educação do Campo
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
UEAP	Universidade do Estado do Amapá
UNIFAP	Universidade Federal do Amapá

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	15
2	PERCURSO TEÓRICO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	22
2.1	ANDARILHAGEM METODOLÓGICA.....	22
2.2	TESSITURAS TEÓRICAS.....	29
2.3	LÓCUS, SUJEITOS E INSTRUMENTOS DA PESQUISA.....	30
2.4	PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE.....	35
3	A PRECARIIDADE NAS ESCOLAS RURAIS MULTISSERIADAS E O DESAFIO DA CONSTRUÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA DO CAMPO.....	39
3.1	A EDUCAÇÃO RURAL NA AMAZÔNIA AMAPAENSE E A REALIDADE DA ESCOLA RURAL MULTISSERIADA: PRECARIZAÇÃO E NEGAÇÃO DE DIREITOS	39
3.2	A EDUCAÇÃO DO CAMPO E A CONSTRUÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA DO CAMPO: O MOVIMENTO DO PRESENTE E O FUTURO DE UTOPIAS.....	47
4	OS PILARES DO MODELO SERIADO DE ENSINO.....	55
4.1	CARACTERÍSTICAS E PILARES DO MODELO SERIADO DE ENSINO.....	55
4.1.1	I Pilar: O Trabalho e a Fragmentação do Tempo.....	62
4.1.2	II Pilar: O Trabalho e a Fragmentação do Espaço.....	66
4.1.3	III Pilar: O Trabalho e a Fragmentação do Conhecimento.....	70
5	A TRANSGRESSÃO DO MODELO SERIADO DE ENSINO: MOVIMENTOS DIÁLOGICOS E DE RESISTÊNCIA.....	74
5.1	A TRANSGRESSÃO DO MODELO SERIADO DE ENSINO.....	74
5.2	PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DIALÓGICAS E DE RESISTÊNCIA: A VALORIZAÇÃO DA HETEROGENEIDADE DOS SUJEITOS.....	81
6	PRÁTICAS CONSTRUÍDAS NA ESCOLA RURAL MULTISSERIADA: A AFIRMAÇÃO E TRANSGRESSÃO DO MODELO SERIADO DE ENSINO NA AMAZÔNIA AMAPAENSE.....	93
6.1	CARACTERÍSTICAS DA AMAZÔNIA AMAPAENSE E DO MUNICÍPIO DE SERRA DO NAVIO: HETEROGENEIDADE AMBIENTAL, PRODUTIVA E SOCIOCULTURAL.....	93
6.2	ASPECTOS ESTRUTURAIS, FÍSICOS E ADMINISTRATIVOS DA ESCOLA.....	101
6.3	PROFESSORAS DE ESCOLA RURAL MULTISSERIADA: PERCEPÇÕES SOBRE A MULTISSÉRIE E SUAS IMPLICAÇÕES NA PRÁTICA Pedagógica.....	108
6.3.1	Perfil das Professoras e sua formação.....	108
6.3.2	Visão do trabalho na escola rural multisseriada.....	110
6.4	PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA MULTISSÉRIE: UM OLHAR SOBRE O TEMPO, ESPAÇO E CONHECIMENTO.....	118
6.4.1	Perfil das turmas multisseriadas e a visão da heterogeneidade dos sujeitos.....	118
6.4.2	Trabalho na multissérie: Regulação do tempo, organização do espaço de aprendizagem e sistematização dos conhecimentos.....	132
6.5	PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: A AFIRMAÇÃO DOS PILARES DA SERIAÇÃO E A TRANSGRESSÃO DO MODELO SERIADO DE ENSINO.....	142
6.5.1	Práticas de afirmação dos pilares da seriação.....	142
6.5.2	Práticas que sinalizam possibilidades de transgressão do modelo seriado de ensino...	145
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	148
	REFERÊNCIAS.....	153

1 INTRODUÇÃO

A intencionalidade em realizar estudos sobre a Amazônia e Educação do Campo é fortemente influenciada por minha constituição familiar materna, através dos modos de vida ribeirinhos. No percurso de toda a minha infância e juventude, o contato com a realidade Amazônica ocorreu de maneira intensa através das histórias orais que descreviam e davam vida a uma realidade socioambiental, produtiva e cultural da Vila de São Sebastião do Arapixi, pertencente ao município de Chaves, no Estado do Pará.

As contações de histórias descreviam e desvelavam as duras relações de trabalho para a garantia da existência, como o processo de extração de látex da seringueira¹, o qual se extraia e depois se defumava para ser endurecido e transformado em bolas de borracha, tendo sua culminância nos meses de agosto até dezembro; como outras fontes de renda, havia a pesca que dependia das condições climáticas, o que, portanto, tinha sua forte concentração no período de maio a dezembro; havia ainda o extrativismo do açaí; a coleta de sementes de andiroba e pracaxi para a obtenção de óleos medicinais; além da confecção de paneiros, peneiras, agdá², panela de barro e costura. Essas atividades eram exercidas por minha avó, filhas e filhos.

Meu avô, por outro lado, contava com o apoio dos filhos para realizar serviços de construção naval, marcenaria e confecção de selas para búfalos, bois e cavalos. A organização coletiva e cooperada de todos nas atividades produtivas era uma questão cultural, sendo reproduzidos os modos de vida através do trabalho, que definia a forma de existência e reprodução social na relação com a natureza.

Todas essas atividades de trabalho sempre eram iniciadas nas primeiras horas da manhã, principalmente durante a extração do leite das seringueiras, um percurso que envolvia intensas horas de trabalho e de desvalorização, porque os condicionantes para produção e comercialização abarcava toda uma cadeia produtiva em que o (coletor/extrator) recebia um valor irrisório pelo produto ou os trocava por gêneros alimentícios.

Por conta dos intensos afazeres de trabalho e distanciamento da sede da Vila mais próxima, a relação com a escola tornava-se de difícil acesso, o que repercutiu na baixa escolaridade dos (9) nove filhos de Margarina Leal da Conceição e Orlandino de Souza Rodrigues, meus avós. Os (4) quatro filhos homens cursaram somente até a 2ª série e das (5)

¹ Líquido branco extraído do caule da seringueira.

² Utensílio culinário circular feito de barro, largamente utilizados no passado, antes da penetração do plástico, do inox e do fogão a gás para o processamento do açaí.

cinco filhas do casal, apenas duas conseguiram concluir a 4ª série e precisaram interromper os estudos, pois, para seguir no segundo segmento do ensino fundamental precisariam se deslocar até a sede do município de Chaves, que ficava muito distante da vila, levando em média (5) cinco horas de viagem. Mesmo com esses condicionantes, minha mãe Suely Leal Rodrigues chegou a ser professora na escola rural multisseriada da localidade somente com a 4ª série do ensino fundamental.

A questão cultural é outro elemento marcante em minha infância, que faz reviver o passado por meio da oralidade, abordando as festas de santos, em especial São Sebastião, padroeiro da vila, que culminava com a visita do santo nas casas, práticas de ladainha, festa dançante, etc. Para Cavalheiro (2008) as relações sociais dos moradores da Vila estão diretamente ligadas à religiosidade com o festejo do Santo, que acontece no período de 09 a 20 de janeiro. Ainda hoje essa relação se faz presente, seja pelos filhos da terra que ainda residem no local, ou pelos que moram em Chaves, Belém e Macapá que se organizam através de associações para angariar recursos para custear o festejo e o deslocamento até a localidade nesse período.

O adentrar nesses contextos socioculturais e econômicos me faz sentir ribeirinha mesmo sem ter experienciado os modos práticos da relação com o rio e a floresta, o que marca profundamente a minha formação identitária e tem contribuído para despertar o desejo, desde muito cedo, de estudar a realidade amazônica, as constituições históricas, sociais, culturais e educacionais do sujeito amazônico, suas relações de poder, de resistência, seus modos de vida, suas dinâmicas organizativas e produtivas mediatizadas pela natureza.

Ao entrar na Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), no Curso de Licenciatura em Pedagogia, as disciplinas de Sociologia da Educação e Antropologia da Educação oportunizaram o início da caminhada na pesquisa acadêmica, através de histórias de vidas de sujeitos amazônicos com mais de 60 anos, em tal proposição realizei uma entrevista com minha avó materna, que desvelou aspectos significativos da trajetória familiar nos territórios marajoaras, relações com o trabalho e natureza. Tais contextos reverberaram para a ampliação do interesse em compreender o sujeito em sua constituição identitária, que se constrói no tempo histórico, espaços culturais e modos de ensinar e aprender na Amazônia.

Ainda no primeiro ano do curso de graduação, fui convidada a ser bolsista na Coordenação Pedagógica do Curso de Licenciatura em Educação do Campo - Física e

Biologia³, realizado nos *Campi* da Universidade Federal do Amapá, nos municípios de Mazagão e de Laranjal do Jarí.

No desenvolvimento das atividades de bolsista, percurso formativo da graduação e participação no Grupo de Estudos e Pesquisa: Educação, Saberes e Cultura do Campo na Amazônia (ESACAM), foi possível conviver com educadores do campo, fato que possibilitou um melhor entendimento sobre a realidade das escolas, condições de trabalho docente e a reflexão sobre o universo dos povos que vivem nesses territórios. A partir de conversas informais com os educadores, participação em projetos educativos e de investigação, trabalhos e aulas ministradas no curso, minha percepção se ampliou, assim como as inquietações, proporcionadas principalmente com o aprofundamento teórico por meio de estudos e pesquisas sobre a educação do campo dos povos da Amazônia.

Ao começar as buscas por produções científicas sobre as escolas multisseriadas no âmbito do Estado do Amapá, deparei-me com um número muito reduzido de pesquisas realizadas sobre elas. E então surgiam os questionamentos: Como pode uma realidade tão presente na educação da Amazônia ser tão invisibilizada? As condições precarizadas de trabalho interferiam no processo de ensino e aprendizagem nas escolas multisseriadas? E a educação especial como está sendo trabalhada nesses espaços? Ao considerar o contexto, era possível implementar a perspectiva inclusiva?

Alguns desses questionamentos impulsionaram a busca de aprofundamento de conhecimentos através de estudos, tendo início com a pesquisa intitulada “Vida de educador do campo: o trabalho docente e a organização do tempo-espço da prática pedagógica”, produção do vídeo “A rotina de uma educadora do campo”⁴ e posteriormente o recorte da pesquisa em um artigo denominado “Educação inclusiva em uma escola com classes multicicladas-seriada: as múltiplas funções e prática pedagógica”. Estes processos investigativos proporcionaram a ampliação do debate da educação como um direito, deficiência, inclusão e diversidade, bem como para as ações pedagógicas, multifunções e peculiaridades da realidade de precarização do trabalho docente nessas escolas.

O ingresso no mestrado diante das discussões promovidas nos grupos de pesquisa e a experiência na equipe pedagógica do Programa Escola da Terra, das Águas e da Floresta da

³ Curso financiado pelo Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo). Contemplava uma formação multidisciplinar em Física e Biologia, destinado à formação de professores para a docência nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio nas referidas áreas.

⁴ Disponível no endereço: https://www.youtube.com/watch?v=Jz4_AxKPObc.

Amazônia Paraense⁵ viabilizou o contato com professores, em sua maioria, lotados em escolas multisseriadas, no sentido de conhecer histórias, experiências e saberes que permeiam a identidade do professor, trabalho pedagógico e prática pedagógica, contextos que propiciaram acúmulos e ampliaram a ânsia pelo aprofundamento dos estudos sobre a realidade educacional na multissérie.

Destarte, o apontamento para a sequência do percurso investigativo, intencionado por essa dissertação de mestrado, surge da necessidade de aprofundar as pesquisas sobre as escolas multisseriadas, buscando problematizar e compreender como estão postos os conceitos, concepções que emergem dos paradigmas da Educação Rural e Educação do Campo, com a intenção de visualizar as interpretações possíveis da realidade que sustentam a Escola Rural Multisseriada e a possibilidade da construção da Escola Pública do Campo.

A incursão nesses paradigmas amplia-se para esquadrihar a multissérie e compreender as identidades construídas, por sujeitos e coletivos, que a avaliam segundo a concepção de que é preciso acabar com a multissérie através da implantação da seriação, nucleação e investimento em transporte escolar; ou de criar metodologias próprias e material pedagógico para aperfeiçoar o ensino nessas escolas; formar os professores para atuar de forma competente na multissérie; ou ainda por meio de ciclar todas as escolas ou transgredir o modelo seriado e urbano que referencia a escola do campo, atualmente, predominantemente, multisseriada (HAGE, 2008).

Diante dessa contextualização, o ponto de partida deste estudo é buscar discutir as escolas rurais multisseriadas e as práticas pedagógicas que nelas ocorrem. O interesse é fruto da compreensão de que as escolas multisseriadas apresentam singularidades e precariedades estruturais, pedagógicas e seguem o modelo seriado de ensino, ou seja, elas representam a maneira “viável e exequível que a seriação encontrou para se materializar num contexto próprio como o meio rural, marcado pela precarização da vida, da produção e da educação, conforme indica a visão urbanocêntrica de mundo” (HAGE, 2014 p. 1175). Esse modelo passa a constituir uma educação homogeneizadora, meritocrática e segregadora, tendo a concepção bancária de educação como referência para transferir os conteúdos legitimados e sistematizados, sucumbindo os saberes dos sujeitos do campo, que por sua vez, acabam sendo desvalorizados, negados e invisibilizados pela escola.

⁵ Instituído no âmbito do Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO, pela Portaria MEC nº 579 de julho de 2013, com o objetivo de promover a formação continuada de professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental nas Escolas do Campo e Quilombolas, bem como oportunizar a construção de metodologias e recursos didáticos e pedagógicos que atendam às especificidades formativas dessas populações.

Entretanto, é possível observar aspectos que se contrapõem à lógica hegemônica, seletiva e excludente e que, portanto, apresentam “possibilidades construídas por educadores, gestores e sujeitos do campo, no cotidiano das ações educativas, evidenciando situações criativas e inovadoras que desafiam as condições adversas que configuram a realidade existencial dessas escolas” (HAGE, 2008, p. 2008), cujas bases podem constituir a construção de novas propostas de educação.

Nessa conjectura, algumas referências sobre a transgressão do modelo seriado de ensino nas escolas rurais multisseriadas emergem a partir de estudos e reflexões realizadas pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo na Amazônia (Geperuaz). Essas pesquisas tem revelado que a seriação, assentada nos pilares da fragmentação e padronização, impede que o educador da (multi)série compreenda os sujeitos em suas diferenças e peculiaridades advindas de sua trajetória histórica e cultural.

É no seio dessa análise que esta pesquisa parte da inquietação em questionar:

Quais aspectos emergem nas práticas pedagógicas construídas na escola rural multisseriada que apontam para a afirmação e transgressão do modelo seriado de ensino na Amazônia Amapaense?

Em busca de pistas para elucidar o questionamento proposto na investigação, elenca-se como **objetivo geral**: Investigar as práticas pedagógicas construídas na escola rural multisseriada buscando identificar aspectos que apontam para a afirmação e transgressão do modelo seriado de ensino na Amazônia Amapaense. E como **objetivos específicos**: 1) Compreender as visões das professoras sobre a multissérie na escola rural e suas implicações na construção da prática pedagógica; 2) Analisar como se realizam as práticas pedagógicas na escola rural multisseriada, face às especificidades do trabalho e as condicionantes da regulação do tempo, organização do espaço de aprendizagem e sistematização dos conhecimentos; 3) Identificar nas estratégias didático-metodológicas assumidas pelas práticas pedagógicas das professoras os aspectos que contribuem para a afirmação dos pilares e para a transgressão do modelo seriado de ensino.

Nesse ensejo, intenciona-se evidenciar através da pesquisa a realidade da Amazônia Amapaense de modo a ressaltar a sua diversidade e a necessidade da educação dialogar com a identidade dos sujeitos amazônicos e vincular-se aos seus territórios; bem como, da escola se constituir como um direito inalienável dos povos do campo e promotora de práticas inclusivas e de emancipação na perspectiva da formação humana.

Pretende-se ainda explicitar a realidade que circunscreve tais escolas, as propostas utilizadas pelos docentes para dinamizar a condução de práticas, a organização para atuar

frente à diversidade de idades e níveis de aprendizagem em um mesmo tempo e no mesmo espaço buscando identificar as formas que os docentes vêm contribuindo para afirmar os pilares e transcender as estruturas do processo hegemônico que a multissérie/seriação vem desenvolvendo.

Permeada por uma constituição política e ideológica, é latente delinear que a luta pela educação está intimamente ligada à luta para que não se fortaleça a escola no campo ou para o campo, nem a escola urbana no campo, mas a construção da escola pública do campo que valorize a cultura, os valores, a resistência e o trabalho no campo como princípio educativo e por estruturas escolares democráticas, que avance na garantia da dignidade aos sujeitos.

Com vistas a tornar-se um convite à reflexão sobre o processo educativo na Amazônia Amapaense, esta pesquisa está dividida em seis capítulos. Sendo o primeiro capítulo a presente **INTRODUÇÃO** que apresenta as razões que motivam a pesquisa do tema, sua relevância, apresentação da situação-problema que referencia o interesse pelo estudo e o que se pretende investigar ao longo do processo para responder aos questionamentos.

O segundo denominado “**PERCURSO TEÓRICO METODOLÓGICO DA PESQUISA**” explicita os elementos que permitiram a realização da investigação, expondo a andarilhagem metodológica, de modo a especificar o método e o tipo de pesquisa realizado, as tessituras teóricas utilizadas no trabalho, o lócus, sujeitos, instrumentos da pesquisa e os procedimentos de coleta, sistematização e análise das fontes.

O terceiro capítulo intitulado “**A PRECARIEDADE EXISTENTE NAS ESCOLAS RURAIS MULTISSERIIDAS E O DESAFIO DA CONSTRUÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA DO CAMPO**” apresenta a realidade de precarização e negação de direitos instituído na Escola Rural Multisseriada, o movimento de luta pela educação do campo marcado pelo passado, construído no presente e que projeta o futuro de utopias para a construção da Escola Pública do Campo.

O quarto intitulado “**OS PILARES DO MODELO SERIADO DE ENSINO**” debruça-se sobre as características e pilares do modelo seriado de ensino, atrelados às artimanhas do sistema capitalista de produção, que referenciam o trabalho e a fragmentação do tempo, espaço e conhecimento.

O quinto pauta a “**TRANSGRESSÃO DO MODELO SERIADO DE ENSINO: MOVIMENTOS DIALÓGICOS E DE RESISTÊNCIA**” o qual busca conceituar e interpretar a constituição da transgressão do modelo seriado de ensino e suscitar discussões

sobre as práticas pedagógicas que asseguram o direito de aprender com qualidade referenciada na afirmação e valorização da heterogeneidade sociocultural dos sujeitos.

E para finalizar, o sexto capítulo **“PRÁTICAS CONSTRUÍDAS NA ESCOLA RURAL MULTISSERIADA: AFIRMAÇÃO E TRANSGRESSÃO DO MODELO SERIADO DE ENSINO NA AMAZÔNIA AMAPAENSE”** apresenta a Amazônia Amapaense, o município lócus da pesquisa e a análise da investigação em três eixos, o primeiro com os apontes da visão das professoras sobre a multissérie, concepção do trabalho, de educação rural e de educação do campo, o segundo com o desenvolvimento das práticas em turmas heterogêneas que demandam especificidades de trabalho mediante as condicionantes da regulação do tempo, organização do espaço de aprendizagem e sistematização dos conhecimentos e o terceiro recai na análise dos aspectos que podem servir para a afirmação dos pilares da seriação e da transgressão do modelo seriado, por meio de estratégias didático-metodológicas no processo de ensino e aprendizagem.

Assim, a pesquisa se propôs a aprofundar o olhar sobre a escola rural multisseriada e em contraponto observar a incursão das projeções da construção da escola pública do campo, isto referenciado pelas práticas que podem afirmar e transgredir o modelo hegemônico seriado no processo de ensino e aprendizagem de sujeitos que constroem suas identidades nas complexidades ambientais, produtiva e sociocultural dos territórios da Amazônia Amapaense.

2 PERCURSO TEÓRICO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Este capítulo apresenta os elementos que permitiram a realização da investigação, delimitando assim a andarilhagem metodológica, de modo a especificar o método, tipo de pesquisa realizado, as tessituras teóricas utilizadas no trabalho, o lócus, sujeitos, instrumentos da pesquisa e os procedimentos de coleta, sistematização e análise das fontes.

2.1 ANDARILHAGEM METODOLÓGICA

Uma abordagem metodológica dentro das ciências humanas é permeada pelo fator histórico em que os sujeitos se situam. Para Minayo (2008, p.12) “as sociedades humanas existem num determinado espaço cuja formação social e configuração são específicas. Vivem o presente marcado pelo passado e projetado para o futuro”, referenciando-se no movimento do que está dado e o que está sendo construído.

Nesse movimento, a pesquisa educacional, tem em suas estruturas as constituições de sujeitos com consciências históricas, ações, intencionalidades, visões e leituras de mundos que se desenvolvem na sua relação social, política, cultural, econômica, permeados de conflitos e interesses que transformam a educação e, por conseguinte o homem que ensina e aprende, bem como o sujeito a quem se deseja educar. Logo, suscita assim desafios metodológicos a quem desenvolve pesquisa.

Nesse sentido, no âmbito da pesquisa, a metodologia segundo Minayo (2008, p. 14) é apresentada como sendo:

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

Tal caminho permite delinear elementos que são essenciais para compor e pensar a metodologia na articulação entre conteúdos, pensamentos e existência, deste modo, embora a pesquisa seja uma prática de natureza teórica, vincula-se à vida prática, pois a pesquisa congrega observação, ação e sujeitos históricos.

No entendimento de que para as andarilhares do percurso do pensamento e para submergir a realidade daquilo que se quer tornar visível, há a necessidade de possuir uma

linha, uma direção, uma ideia geral que costure os pressupostos teórico-metodológicos, o que leva a delimitar para esse estudo a pesquisa qualitativa.

Entre os pressupostos principais da pesquisa qualitativa estão à descrição, a explicação e a compreensão do foco em estudo, considerando seu contexto histórico e sua vinculação com a macro-realidade social. Assim, as questões formuladas para a pesquisa não são estabelecidas a partir, tão somente da operacionalização de variáveis, mas se orientam para a compreensão dos fenômenos em toda a sua complexidade e em seu acontecer histórico.

É relevante observar que na pesquisa qualitativa “privilegiam, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação [...]” (BODGAN; BIKLEN, 1994, p.20), correlacionando-os ao contexto do qual fazem parte. Assim sendo, enfoca o particular como instância da totalidade social, buscando compreender os sujeitos e, por seu intermédio, o contexto. Adota-se, a perspectiva de totalidade que, de acordo com André (1995) considera todos os componentes da situação em suas interações e influências recíprocas.

Dentro dessa conjuntura se compreende que a pesquisa é um ato de descoberta, que oportuniza aproximar o pesquisador do objeto pesquisado e assim amplia-se a possibilidade de um contato aproximado da realidade pesquisada e das complexidades existentes no real. Busca-se interpretar a aparência visível e observável para compreender a realidade da essência do fenômeno.

Na incursão dessa concepção, esta pesquisa qualitativa admite a adoção do método dialético. Salienta-se inicialmente, que a concepção metodológica adotada não pretende ser apreendida de forma dogmática, mas sim possibilitar reflexão sobre o próprio método e revisão crítica a partir do confronto com os problemas concretos que este estudo apresenta.

Marx em suas análises sobre a relação econômico-políticas dedicou-se ao conhecimento do homem nos planos sociológico, econômico e político. Diferentemente da dialética de Hegel, em uma vertente idealista, Marx, coloca-a no enfoque materialista.

O materialismo histórico e dialético origina-se dos fundamentos metodológicos hegelianos, ou seja, da dialética como método, a qual supera a lógica formal por incorporação, porém não se reduz a método de investigação. Isso porque Marx buscou desenvolver um método que possibilite captar a essência do objeto a ser investigado, salientando que as coisas apresentam uma aparência oposta à sua essência.

Para a compreensão do método torna-se importante analisar as teses fundamentais do materialismo aplicadas à sociedade humana e à história.

na produção social da sua vida, os homens contraem determinadas relações necessárias e independentes da sua vontade, relações de produção que correspondem a uma determinada fase de desenvolvimento das suas forças de produção materiais. O conjunto dessas relações de produção forma a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se levanta a superestrutura jurídica e política e à qual correspondem determinadas formas de consciência social. O modo de produção de vida material condiciona o processo de vida social, política e espiritual em geral. Não é a consciência do homem que determina o seu ser, mas pelo contrário, o seu ser social é que determina a sua consciência (MARX, 1977, p.301).

A ênfase dada à estrutura econômica da sociedade como causadora da superestrutura dimensiona a importância do modo de produção da vida material como determinante da consciência do indivíduo, porém não se pode desconsiderar que mudanças na superestrutura podem contribuir para transformações na estrutura. Logo, o ser é determinado em seu movimento.

O princípio da dialética na relação entre a consciência e a estrutura econômica nos sistemas educacionais e na história das práticas pedagógicas demonstra que a educação não está separada da luta de classes. No processo de reprodução do capital, na relação entre ações educativas e as condições materiais subjacentes se expressam movimentos de lutas pela constituição da educação e da escola pública como direito social e humano aos sujeitos que vivem no campo, em todos os níveis e modalidades de ensino, garantias dignas para permanência e aprendizagem do alunado, ou mesmo para impedir o fechamento de escolas nas comunidades. Luta-se para que cada cidadão possa ser respeitado em seu desenvolvimento pleno, em suas dimensões sociais desencadeando a participação crítica, reflexiva e ativa no dinamismo da sociedade e assim para que não seja ofertada uma educação compensatória, fragmentada e como mercadoria.

Desse modo, a concepção dialética marxista contribui para explicar a evolução da matéria, da natureza e do próprio homem; é um método para alcançar a verdade, é uma forma de conceber o homem, a sociedade e a relação homem-mundo através do processo de formação histórica do modo de produção capitalista no movimento homem-sociedade. Desse modo, o trabalho é a condição para que o homem se torne homem, pois a mediação entre ele e o mundo se dá por meio da atividade material, pela sua maneira de viver, e, é assim que o homem faz a sua história, intervindo sobre a natureza e sobre a sociedade.

Pode-se compreender assim que no processo educacional “educador e educando educam-se juntos na “práxis revolucionária”, por intermédio do mundo que transformam. Essa práxis deve ser entendida como “trabalho social” ou simplesmente como trabalho”. (GADOTTI, 2012, p. 48)

O que dimensiona para compreensão da concepção dialética de educação baseada na análise do homem como unidade, membro da espécie humana, ser biológico e social, e participante do processo histórico. Portanto, se constitui como sujeito histórico, concreto, marcado por uma cultura, dotado de um desenvolvimento que possibilita a criação de ideias e consciência que, ao produzirem e reproduzirem a realidade social são ao mesmo tempo produzidos e reproduzidos por ela. É através do trabalho que se desvela ser da práxis, ser individual e coletivo (unidade de contrários) e que nesse processo o ato produtivo e educativo são meios decisivos para a emancipação do homem.

A inferência da concepção dialética focaliza as conexões e dinâmica homem-mundo, não de maneira estática, mas em movimento contínuo. Enquanto ciência tem por objetivo a concepção de mundo no seu conjunto, não separa “a teoria (conhecimento) da prática (ação). A prática é o critério de verdade da teoria, pois o conhecimento parte da prática e a ela volta dialeticamente” (GADOTTI, 2012, p.22).

Para tanto, os princípios dialéticos estão relacionados por pressupostos filosóficos aplicáveis a toda ciência, referenciando-se pelas seguintes características:

- 1) *Tudo se relaciona* (Princípio da totalidade) – O método leva em conta essa ação recíproca e examina os objetos e fenômenos buscando entendê-los numa totalidade concreta.
- 2) *Tudo se transforma* (Princípio do movimento) - A dialética considera todas as coisas em seu devir. O movimento é uma quantidade inerente a todas as coisas. A natureza, a sociedade não são entidades acabadas, mas em contínua transformação, jamais estabelecidas devidamente, sempre inacabadas. A causa dessa transformação é a luta interna.
- 3) *Mudança qualitativa* (Princípio da mudança qualitativa) – Esta mudança qualitativa dá-se pelo acúmulo de elementos quantitativos que num dado momento produz o qualitativamente novo.
- 4) *Unidade e luta dos contrários* (Princípio da contradição) - A transformação das coisas só é possível porque no seu próprio interior coexistem forças opostas tendendo simultaneamente à unidade e à oposição. É o que se chama de *contradição*, que é universal, inerente a todas as coisas materiais e espirituais. A contradição é a essência ou a lei fundamental da dialética (GADOTTI, 2012, p. 24-27).

Tendo por base esses princípios dialéticos, esta pesquisa orienta-se para compreensão dos fenômenos educativos, na escola rural multisseriada, em toda a sua complexidade, buscando ir ao encontro da situação na efervescência do desenvolvimento da prática pedagógica. Desse modo, busca-se não apenas a explicação dos fenômenos ocorridos e observados, mas a compreensão da totalidade da implantação do modelo seriado de ensino em uma realidade que admite o conjunto de sujeitos em diferentes séries, em um único espaço e ao mesmo tempo.

Resguarda-se ainda o entendimento que existem partes, professores, com diferentes visões de escola, de sujeito, da multissérie, de heterogeneidade que se encontram internamente em interação e conectadas entre si e com o todo que constitui a prática na realidade específica da escola do campo. Tal contexto admite que este todo desenvolva ações de criação e recriação de si mesmo, na interação das partes.

O que torna nítido a visualização da “lei da interpenetração dos opostos”, a unidade e a luta dos contrários em que o movimento e o desenvolvimento da natureza e da sociedade estão dentro de percurso interno, na própria matéria, exercendo a contradição interna. No chão da sala de aula, haverá sempre agentes educativos, professores com diferentes pontos de vistas, concepções de educação, de homem e mundo, fruto das influências do pensamento de sua época e das condições históricas de sua prática pedagógica, porém estarão mantendo a unidade e com relação intrínseca de oposição.

Partindo dessa lógica, a materialização das práticas pedagógicas está em constante transformação, no caso desta pesquisa, se dimensiona observar o movimento que afirma o modelo seriado, referendando para a necessidade de ele se manter na multissérie e a negação perante a lógica seletiva, classificatória, excludente e hierárquica que está imbuída em tal modelo. Portanto, o movimento da realidade faz sentido e não “se perde, entre afirmações e negações, porém a negação não prevalece como tal: tanto a afirmação como a negação são superadas e o que acaba por prevalecer é uma síntese, é a negação da negação” (KOSIK, 1969, p. 59).

Dessa forma, a transformação acontece no processo gradativo, sempre no movimento impulsionado por elementos contraditórios coexistindo em uma totalidade. No íterim desta pesquisa, ora afirmando ou desconstruindo os pilares importados do modelo seriado de ensino na experiência da multissérie e apontando para a complexidade da transformação através da transgressão dos padrões impostos.

Tais forças opostas permitem que se visualize a contradição de uma escola que se diz igual para todos, porém seleciona e estabelece um padrão de aluno ideal, uma sala de aula com um coletivo marcado por diferentes idades, níveis de aprendizagem e séries em que o processo educacional se dá no conjunto, entretanto se é pressionado a organizar e desenvolver o trabalho de forma fragmentada, isolando o planejamento, currículo, avaliação em séries.

Desse modo, as contradições movem a história e é justamente no movimento de constatar-las, explicá-las, compreendê-las e ousar em enfrentar para anunciar a mudança é que se estará contribuindo para escrever novas histórias.

Neste caso, o pesquisador assume a tarefa de engajar-se em uma compreensão interpretativa dos sujeitos que são parte da pesquisa, o que para Santos Filhos (2002, p.23) o “compreender é conhecer o que alguém está experimentando por meio de uma recriação daquela experiência, em si mesmo”. Desta maneira, busca o aprofundamento íntegro nos contextos do fenômeno real e concreto em que o professor está inserido.

Dessa forma, constitui-se de uma proposta fecunda que embasa o percurso investigativo que propicia no ato de pesquisar uma atividade de construção de conhecimentos, na perspectiva de conhecer, compreender, refletir e explicar a realidade educativa. É uma atitude científica de olhar o processo educacional, que pode vir, a torna-se um caminho da reflexão crítica.

Esta pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso pretende investigar as práticas pedagógicas construídas em uma escola rural multisseriada que podem contribuir para a afirmação dos pilares da seriação e para a transgressão do modelo seriado de ensino, através de estratégias didático-metodológicas. Diante da demanda proposta de uma instância singular, esta foi a melhor opção para se realizar tal estudo.

Para Ludke e André (2014) isso significa que o objeto deve ser tratado como único, uma representação singular da realidade que é multidimensional e historicamente situada. E que, portanto, compete apoiar-se nas características fundamentais do estudo de caso, que visam à descoberta, enfatizam a “interpretação do contexto”, buscam retratar a realidade de forma completa e profunda considerando a experiência vicária de modo a permitir as generalizações naturalísticas, procura representar os diferentes e conflitantes pontos de vistas, presentes numa situação social e seus relatos utilizam uma linguagem acessível ao leitor.

São elementos que estão assentados no pressuposto de que:

O conhecimento não é algo acabado, mas em construção que se faz e refaz constantemente. Assim sendo, o pesquisador estará sempre buscando novas respostas e novas indagações no desenvolvimento do trabalho (LUDKE E ANDRÉ, 2014, p. 21).

O que permite fomentar a compreensão de que o conhecimento é inconcluso, que se constrói e reconstrói em um movimento permanente, implica em uma postura do pesquisador em manter sempre um questionamento reconstrutivo durante todo o processo investigativo. Percebe-se ainda a necessidade de considerar o contexto em que o fenômeno acontece, haja vista que os fatores externos podem auxiliar na apreensão e interpretação da problemática estudada.

Nesses moldes, o estudo de caso apresenta três fases em seu desenvolvimento. Caracteriza-se da seguinte forma: inicialmente, há a fase exploratória; num segundo momento, há a delimitação do estudo e a coleta de dados; e, num terceiro estágio, há a análise sistemática desses dados, culminando na realização do relatório (NISBET; WATT, 1978 apud LÜDKE; ANDRÉ, 2014).

A fase exploratória compreende o procedimento inicial, onde se busca preparar o território da pesquisa. Delimitando o objeto de estudo, as especificações dos pontos críticos e das questões que serão levantadas, do contato com o campo e com os sujeitos envolvidos, nessas congruências torna-se interessante uma aproximação inicial com a situação a ser pesquisada e/ou com os sujeitos a serem pesquisados, na qual não tem a intencionalidade de predeterminar nenhum posicionamento, mas proporcionar a familiarização com o espaço de pesquisa, podendo formular ou reformular questões inicialmente propostas (LUDKE E ANDRÉ, 2014).

Posterior à fase exploratória, o pesquisador debruça-se para identificar os contornos do problema a ser estudado, de modo a lançar mão dos instrumentos escolhidos para a busca investigativa. A relevância desse processo é por considerar que um objeto apresenta grandiosos contextos, o que, portanto, faz dessa sistematização um facilitador para se chegar ao foco pesquisado. Para o terceiro momento se tem a análise dos dados, seleção e sistematização das informações coletadas e para auxiliar essa construção a elaboração do relatório pode constituir as sistematizações iniciais e reações de relevância para a pesquisa (IDEM, 2014).

É importante acrescentar que essas três fases não constituem uma sequência linear, havendo uma inter-relação entre elas. Não há como precisar um instante de separação, uma vez que elas “se interpolam em vários momentos, sugerindo apenas um movimento constante no confronto teoria-empíria” (IDEM, 2014, p. 26).

Dessa maneira, julga-se que o estudo de caso foi uma opção relevante para se conhecer e compreender as problemáticas educacionais, pois apresenta um caminho de articulação didático pedagógico de modo que delineia a operacionalização técnica vislumbrando contemplar a complexidade da realidade social.

2.2 TESSITURAS TEÓRICAS

Mediante a base da pesquisa bibliográfica, as tessituras teóricas possibilitaram analisar e interpretar diferentes produções, ideias e pontos de vistas dentro de estudos diretos em fontes científicas que repercutem na visão macro do objeto pesquisado, construção de concepções e argumentos conscientes.

Segundo Oliveira (2010) a principal finalidade da pesquisa bibliográfica é levar o pesquisador a entrar em contato direto com as obras, artigos ou documentos que tratem do tema em estudo e ter a certeza de que as fontes a serem pesquisadas já são reconhecidamente do domínio científico. Para Gil (2009) a principal vantagem desse tipo de pesquisa reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama maior de fenômenos do que aquela que poderia pesquisar diretamente. Essa vantagem é particularmente importante quando o problema de pesquisa requer dados que estão dispersos no tempo e no espaço relacionado ao objeto de estudo.

Nessa constituinte, para a elaboração do corpus teórico deste trabalho, tem-se como principais autores para o embasamento das temáticas propostas:

Escola Rural Multisseriadas: Calazans, (1993); Leite, (2002); Pimentel, (2014); Fonseca, (1985); Hage, (2011); Whitaker; Antubiasse, (1993) auxiliaram na compreensão da educação rural e sua influência na escola rural multisseriada marcada pela precarização e negação de direitos e conseqüentemente como esses elementos repercutem em diferentes análises a respeito da constituição da multissérie.

Movimento de Educação do Campo e Escola do Campo: Vendramini, (2007); Caldart, (2004,2008); Fernandes; Molina, (2004); Arroyo, (2009) amparam a discussão sobre o percurso que a Educação do Campo vem construindo e a concepção de educação que a constitui, em vistas de visualizar também a construção da escola pública do campo e o desempenho de seu papel no projeto educativo de emancipação e formação humana.

Pilares do Modelo Seriado Urbano de Ensino: Arroyo, (2002, 2004, 2007, 2013; 2014); Enguita, (1993,1989); Farias Filho; Vidal, (2000); Freire, (2005); Moreira, Candau, (2003). Os estudos destes teóricos auxiliam na compreensão dos pilares da seriação, como produtos de uma construção histórica, atrelados às artimanhas do sistema de produção capitalista e que recaem na fragmentação do tempo, espaço e conhecimento.

Transgressão do Modelo Seriado nas Escolas Rurais Multisseriadas: Hage, (2011, 2004, 2008); Espírito Santo (2011); Silva; Oliveira (2014); Haesbaert (2014) foram autores que auxiliaram a compreender e interpretar o conceito de transgressão, e

consequentemente, sua utilização para atuação no sistema seriado de ensino. E, como mentor de ação frente às forças de poder, buscou-se na categoria território o embasamento para compreender a escola e a sala de aula como espaço de luta entre as práticas racionalizadas e tradicionais que mantêm o regime seriado e as que referenciam para a transgressão.

Práticas pedagógicas dialógicas e de resistência: Freire (2007, 2005, 1980, 1979); Vigotski (1989, 2010); Leontiev (1978) são referências que delineiam as práticas dialógicas e de resistência dentro das relações territoriais da escola e o pensamento pedagógico socialista por intermédio da teoria histórico cultural, vinculada à dimensão pedagógica do trabalho, da organização coletiva, do processo histórico e da cultura que dimensionam seu olhar para o processo de aprendizagem e ensino em uma perspectiva humanista e crítica.

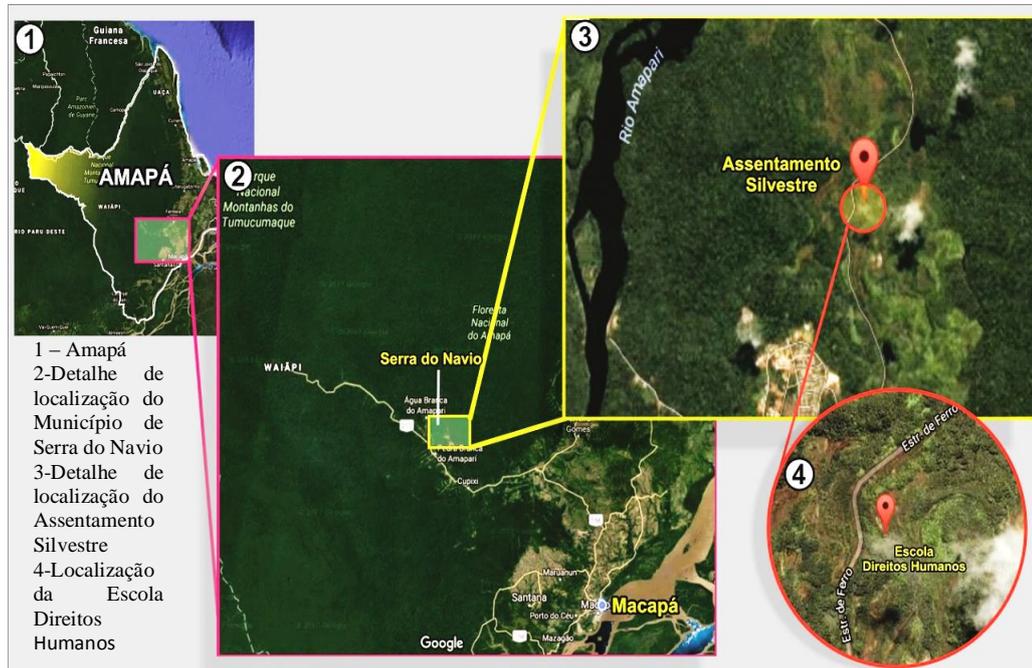
Amazônia Amapaense: Videira (2009); Lobato (2009); Drummond e Pereira (2012); Trindade Jr e Rocha (2002) são alguns dos teóricos que auxiliam na apresentação da Amazônia Amapaense e do lócus da pesquisa no intuito de traçar um perfil sobre a realidade pautando-se na heterogeneidade ambiental, produtiva, sociocultural e a relação com a educação.

Assim sendo, as tessituras teóricas apresentadas repercutiram no entendimento do conhecimento que inspiram os estudos pesquisados, através da estrutura teórica e conceitual e permitiram visualizar o espaço da pesquisa com as devidas implicações éticas, culturais, sociais, políticas.

2.3 LÓCUS, SUJEITOS E INSTRUMENTOS DA PESQUISA

A investigação realizou-se em uma escola rural multisseriada, localizada no município de Serra do Navio no Estado do Amapá, especificamente no Assentamento Silvestre, conforme aponta o mapa de localização do lócus da pesquisa.

Imagem 1 - Mapa da localização do lócus da pesquisa



Fonte: Google Maps, 2017

A escolha da escola deu-se em virtude de possuir uma organização multiseriada, que atende ao público da educação infantil ao 5º ano do ensino fundamental, professoras (experiente e pouco experiente) na atuação na multissérie e pela localização geográfica que resguarda todo um contexto de disputa e redefinição do território, mediante os ditames de exploração de manganês e ouro na região.

Quanto aos sujeitos da pesquisa se tem a diretora da escola e (2) duas professoras, sendo (1) uma que atua na educação infantil multiseriada e (1) uma que trabalha com o 4º e 5º ano do ensino fundamental multiseriado. Enquanto critério de escolha das professoras se considerou o tempo de atuação na docência e multissérie e quanto à diretora incluiu-se por observar as interferências da gestão em mudanças do processo organizacional da escola.

Mediante a busca dos dados utilizou-se os instrumentos de observação participante e entrevista semiestruturada. Segundo Oliveira (2010, p.78) estes estão “dentro dos mais importantes instrumentais ou técnicas de pesquisa que ajudam a desvendar os fenômenos e fatos”. Somaram-se a esses instrumentos gravações, filmagens e fotografias.

Ao considerar que na abordagem qualitativa, se busca a aproximação com a técnica de observação participante, seus pressupostos consideram que sua realização deve acontecer através do contato direto do pesquisador com o fenômeno observado a fim de obter informações sobre a realidade dos atores sociais em seu próprio contexto. Dessa forma, para

atender a investigação das práticas pedagógicas do professor, se entende que essa técnica é possuidora de alguns aspectos relevantes para a pesquisa.

Dentro das definições possíveis, a observação participante pode ser conceituada como:

[...] um processo no qual a presença do observador numa situação social é mantida para fins de investigação científica. O observador está em relação face a face com os observados, e, participando com eles em seu ambiente natural de vida, coleta de dados. Logo, o observador é parte do contexto, sendo observado, no qual ele ao mesmo tempo modifica e é modificado por este contexto. O papel do observador participante pode ser tanto formal como informal, encoberto ou revelado, o observador pode dispensar muito ou pouco tempo na situação da pesquisa; o papel do observador participante pode ser uma parte integral da estrutura social ou ser simplesmente periférica com relação a ela (CICOUREL, 1969, p. 19 apud HAGUETTE, 1987, p. 71).

Em face de poder participar do “ambiente natural de vida”, o qual compreende a escola onde o docente realiza o seu trabalho, se pode desvelar as constituições que compunha sua prática pedagógica, interação entre a teoria e a prática, representações perante sua própria incursão na sociedade.

Ludke e André (2014) chamam a atenção para que a observação se torne um instrumento válido e fidedigno de investigação científica, a qual precisa ser antes de tudo controlada e sistemática. Isso implica a existência de um planejamento cuidadoso do trabalho e uma preparação rigorosa do observador.

Diante de tal inferência, a observação *in loco* atendeu a um roteiro de investigação que considerou a prática pedagógica de professoras nos aspectos do: 1) Trabalho na escola rural multisseriada; 2) A representação dessa escola; 3) Concepção sobre a educação do campo; 4) Aspectos que constituem os pilares da seriação; 5) Mecanismos que podem referenciar a transgressão esses pilares; 6) A regulação do tempo, organização do espaço de aprendizagem e sistematização do conhecimento; 7) Estratégias didático-metodológicas; 8) Valorização da heterogeneidade dos sujeitos e saberes.

As observações ocorreram na segunda quinzena de novembro até a segunda quinzena de dezembro de 2016, totalizando quatro semanas de investigação, em um percentual de 40h/aula nas turmas da educação infantil e 40h/aula nas turmas do 4º e 5º ano.

As entrevistas realizadas com 02 (duas) professoras que atuam na escola rural multisseriada, se pautaram em questionamentos sobre as dificuldades enfrentadas no trabalho na escola multisseriada, representação e visão da multissérie, a escola que se quer construir e está construindo, a visualização da heterogeneidade de saberes, diversidade de idades e níveis

de aprendizagem constituído no espaço das escolas multisseriadas, a forma como os conhecimentos científicos e tradicionais são considerados, os elementos que compõem a seriação na prática pedagógica, os principais pontos do modelo seriado que podem aprisionar as práticas do professor, tais como: as representações do tempo de aprender, a organização dos espaços, as estratégias didático-metodológicas para conduzir o trabalho.

A entrevista realizada com a diretora da escola consistiu em questionamentos sobre a estrutura de funcionamento da escola, quadro de funcionários, o envolvimento da comunidade na escola, ações e projetos desenvolvidos, formação continuada para os professores considerando a realidade do campo e as mudanças realizadas diante da nova gestão.

Vasconcelos (2002) apresenta a entrevista como fonte especialmente adequada para obter informações sobre o que as pessoas e grupos sabem, acreditam, esperam, sentem e desejam fazer, fazem ou fizeram, bem como suas justificativas ou representações a respeito do tema. Mediante essa busca ressalta-se que as entrevistas ocorreram conforme a disponibilidade dos sujeitos entrevistados, as quais foram gravadas com a autorização dos mesmos.

No que se refere à possibilidade de utilização de gravações e filmagens Bauer e Gaskell (2002, p. 30) afirmam que “têm como referência a pesquisa social que muitas vezes dá poder à voz das pessoas”. O poder de voz ao sujeito que fala, significa escutar a descrição do seu olhar, de práticas e vivências experimentadas a partir de um lugar e de um determinado tempo histórico e social diferente.

Paulo Freire também destaca a importância de escutar os vocábulos contados e narrados na fala daqueles, cuja história não se encontra em livros, mas na vida. E mais precisamente quando expressa: “Se a vocação ontológica do homem é a de ser sujeito e não objeto, só poderá desenvolvê-la na medida em que refletindo sobre suas condições espaço-temporais, introduzir-se nelas, de maneira crítica” (FREIRE, 1979, p.61).

No que se refere às fotografias, Loízos (2002, p. 137-147) compreende como um instrumento utilizado para representar aspectos sociais e culturais de diferentes grupos, algumas vezes, caracterizados como um registro histórico, descritores de ações temporais e dos acontecimentos concretos materiais.

A fotografia como instrumento metodológico para a investigação se revela enquanto fonte de leitura, de interpretação do contexto temporal-espacial, da realidade que o homem faz dos processos interacionais que vive em confronto com as referências estruturais. É sobre esse contexto que Martins (2008, p.11) afirma que “a composição fotográfica é também uma

construção imaginária, expressão e momento do ato de conhecer a Sociedade com recursos e horizontes próprios e peculiares”.

Em contraponto, este mesmo autor, alerta que a fotografia tem as limitações da visão social do fotógrafo e da invisibilidade de várias dimensões da realidade social. O que pressupõe ao pesquisador estar atento as regras sociais do contexto em estudo, nesta pesquisa, as ações em sala de aula, condução do ensino, estratégias de transposição didática, interação professor-aluno e assim a conjuntura das práticas pedagógicas de professoras investigadas.

O que incide no domínio do código de visualidade do pesquisador ao fotografar, já que a fotografia pode ser peça de afirmação e veículo de valores, para capturar não só a aparência da ação, mas sua essência. Martins (2008) admite que nas fotografias há tensões que empurram as imagens para fora dos enquadramentos, expressando significados ocultos e não intencionais. Há ainda formalizações resultantes das relações de poder e dos modos de dominação social política. Toda fotografia tem um “ver a mais”, já que nenhum fotógrafo, mesmo amador, é passivo diante do que está fotografando.

Nessas circunstâncias, as fotografias enquanto recurso metodológico enriquecem os meios de observação e registro das realidades, demonstrando, a partir, de cada interpretação aspectos das relações das relações sociais através da imagem produzida pelo homem, segundo suas concepções e estilos.

Portanto, sendo a produção da imagem um trabalho humano de comunicação, pauta-se, enquanto tal, em códigos convencionalizados socialmente, possuindo um caráter conotativo que remete às formas de ser e agir do contexto no qual estão inseridas como mensagens (ALVES, 2008, p.28 *apud* ALMEIDA, 2010).

As fotografias permitiram representar a realidade vivenciada pelo sujeito do campo, seu modo de viver, de sua educação, o universo simbólico do ser social e cultural. Nesta permissa com os aspectos do universo educacional desenvolvido na escola rural multisseriada. Atendendo os aspectos éticos, os informantes foram codificados para garantir o anonimato. O consentimento esclarecido se obteve através de um documento de autorização, o qual consta os objetivos do estudo e finalidade dos resultados.

2.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

No tocante à análise dos dados recolhidos durante a investigação buscou-se definir eixos temáticos, sempre com a pretensão de responder à problemática pesquisada. Nas considerações de Ludke e André (2014) o primeiro passo nessa análise é a construção de um conjunto de categorias descritivas que posteriormente são reexaminadas e modificadas num momento subsequente, em que as categorias relacionadas são combinadas para formar conceitos mais abrangentes ou ideias muito amplas são subdivididas em componentes menores para facilitar a composição e apresentação de dados.

Enquanto composição inicial criou-se uma matriz de investigação por eixos temáticos, que visou nortear o estudo e o desenho investigativo, delineando o conjunto de dados acerca da escola rural multisseriada, concepção da multissérie, de escola do campo, pilares da seriação, prática pedagógicas e estratégias didático-metodológicas.

Estes eixos visaram dimensionar a observação, apontando para aspectos que necessitavam ter acurado ações detalhadas e interações que corporificavam as atividades de ensinar e aprender na busca de compreender a variedade de elementos que constituem a prática pedagógica e que conseqüentemente revelam desafios na condução do trabalho na escola rural multisseriada.

Permitiu ainda sugestionar alguns questionamentos a serem realizados às professoras, vislumbrando obter a leitura e o significado que elas atribuem aos diferentes contextos educacionais envolvidos na escola rural multisseriada.

QUADRO 1 - MATRIZ DE INVESTIGAÇÃO POR EIXOS TEMÁTICOS

EIXOS	DIMENSÕES	ASPECTOS A OBSERVAR	SUGESTÕES PARA ENTREVISTA
ESCOLA RURAL MULTISSERIADA	Trabalho na Escola Rural multisseriada	<ul style="list-style-type: none"> Desafios e aspectos relevantes no trabalho na escola rural multisseriada. 	<ol style="list-style-type: none"> Quais os desafios enfrentados no trabalho na escola rural multisseriadas? Quais aspectos positivos você aponta no trabalho na escola rural multisseriada?
	Concepção da Multissérie	<ul style="list-style-type: none"> Representação de escola rural multisseriada 	<ol style="list-style-type: none"> O que a multissérie significa para você? Qual a saída para enfrentar as dificuldades no trabalho com a multissérie?
ESCOLA PÚBLICA DO CAMPO	Concepção de Escola do Campo	<ul style="list-style-type: none"> A concepção do educador sobre a Escola do Campo; 	<ol style="list-style-type: none"> Qual a escola pública do campo se quer construir? Esse modelo já está sendo construindo?
	Lutas do Movimento de Educação do Campo	<ul style="list-style-type: none"> Direito à educação aos sujeitos do campo 	<ol style="list-style-type: none"> Diante das lutas pelo direito à educação dos sujeitos do campo, o que você considera ser necessário garantir e efetivar para que a escola do campo seja uma escola inclusiva?
TRANSGRESSÃO DO MODELO SERIADO	Tempo	<ul style="list-style-type: none"> Regulação do tempo; 	<ol style="list-style-type: none"> Como você organiza o tempo em sua sala de aula? O que significa para você o tempo de aprender (individual) de seus alunos?
	Espaço	<ul style="list-style-type: none"> Organização do espaço; 	<ol style="list-style-type: none"> Como você organiza o espaço físico da sua sala de aula? Você utiliza outros espaços no processo de ensino-aprendizagem dos alunos?
	Conhecimento	<ul style="list-style-type: none"> Conhecimento (científicos e saberes tradicionais) Conexões entre vários conteúdos e conhecimentos; Utilização dos livros didáticos 	<ol style="list-style-type: none"> Em seu planejamento e prática educativa, de que forma os conhecimentos científicos e saberes tradicionais são considerados? Você utiliza livros-didáticos em sala de aula? Como? São feitas adequações/ajustes no programa para atender a realidade do sujeito?
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	Teoria e Prática (Ensino)	<ul style="list-style-type: none"> Teoria que fundamenta a prática; Tipo de ensino (Expositivo, Interativo) 	<ol style="list-style-type: none"> Você utiliza qual teoria para fundamentar sua prática docente?
	Educação dialógica e problematizadora	<ul style="list-style-type: none"> A concepção de sujeito que o educador tem dos educandos; Abertura à discussão (problematização dos conhecimentos dos alunos) 	<ol style="list-style-type: none"> Como você compreende seu aluno? Acredita que a realidade do aluno deve ser considerada no processo de ensino e aprendizagem? Para dar início a um conteúdo, você costuma fazer a problematização com os alunos, visando diagnosticar a realidade social e sua compreensão sobre o assunto?
	Estratégias didático-	<ul style="list-style-type: none"> Identificação das estratégias em sala de 	<ol style="list-style-type: none"> Diante das dificuldades na atuação na escola multisseriada,

	metodológicas.	aula; <ul style="list-style-type: none"> • Transposição curricular; • Organização do tempo-espaço; • Intervenção na prática pedagógica. 	quais estratégias didático-metodológicas você utiliza para desenvolver seu trabalho?
	Heterogeneidade na prática pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> • Trabalhos em grupos; • Tipos de trabalhos (exercícios, problemas, investigações, jogos, projetos, perguntas orais, trabalho-experimental). • Interação educador-educando; • Interação educando-turma ou educando-educando; 	19) Você considera positiva a heterogeneidade de saberes, diversidade de idades e níveis de aprendizagem presentes nas escolas multisseriadas? 20) Como você avalia os trabalhos em grupos e em pares durante as atividades nas escolas multisseriadas?

FONTE: Suany Rodrigues, 2017.

A estrutura da matriz de investigação por eixos temáticos foi preponderante para orientar o processo de coleta de dados, dimensionando-se em uma base para compreender e visualizar a pesquisa e seus apontes investigativos.

Na segunda etapa, reformularam-se os eixos iniciais, problemas e objetivos da pesquisa, fato propiciado pelo encaminhamento do trabalho tomou. Assim, os eixos foram recombinaados para compor conceitos atinentes à reexaminação do trabalho, compondo a discussão sobre a visão sobre a multissérie, práticas pedagógicas, afirmação e transgressão do modelo seriado.

Ludke e André (2014) afirmam que a classificação e organização dos dados prepara uma fase mais complexa da análise, que ocorre à medida que o pesquisador vai reportar os seus achados. O que, portanto, para apresentar os dados com coerência é necessário rever as ideias iniciais, repensá-las, reavaliá-las, e novas ideias podem então surgir nesse processo.

Dessa forma, diante da fase de análise dos dados se realizou uma ancoragem na fundamentação teórica e a harmonia com os dados coletados, trazendo assim a ênfase às descrições dos contextos observados e às relações desenvolvidas no território da sala de aula.

A categorização, por si mesma, não se esgota a análise. É preciso que o pesquisador vá além, ultrapasse a mera descrição, buscando realmente acrescentar algo à discussão já existente sobre o assunto focalizado. Para isso ele terá que fazer um esforço de abstração, ultrapassando os dados, tentando estabelecer conexões e relações que possibilitem a proposição de novas explicações e interpretações (LUDKE E ANDRÉ, 2014).

A análise dos dados buscou concatenar e relacionar as compreensões obtidas durante toda a pesquisa, atentando-se para despertar novos questionamentos que poderão suscitar novas investigações no futuro.

Assim, todo o percurso da pesquisa se fundamenta na busca por compreender a totalidade presente na escola rural multisseriada, apontando este percurso teórico metodológico enquanto meio para apropriação do concreto que a instituição e a realidade social lançam, dialeticamente, em suas funções contraditórias, seja para afirmar ou para transgredir as estruturas capitalistas.

3 A PRECARIIDADE NAS ESCOLAS RURAIS MULTISSERIADAS E O DESAFIO DA CONSTRUÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA DO CAMPO

O capítulo remete ao processo da educação rural, marcado pela precarização e negação de direitos instituídos nas escolas rurais multisseriadas e que, por conseguinte, repercute no descaso com que é tratada a escolarização obrigatória ofertada às populações do campo, o abandono perante as condições estruturais, físicas, pedagógicas e de trabalho para se promover o processo de ensino e aprendizagem com o respeito aos sujeitos. Em contraponto o movimento pela educação do campo vem buscando mudar a história, com marcas de lutas de um passado, construído no presente e que projeta o futuro com a construção da Escola Pública do Campo.

3.1 A EDUCAÇÃO RURAL NA AMAZÔNIA AMAPAENSE E A REALIDADE DA ESCOLA RURAL MULTISSERIADA: PRECARIZAÇÃO E NEGAÇÃO DE DIREITOS

A Amazônia principalmente nas décadas de 30, 40 e 50 era considerada por muitos intelectuais e governantes brasileiros como um espaço economicamente atrasado. Não raras vezes, a expressão “deserto verde” foi empregada para veicular à concepção de que se tratava de uma área potencialmente fértil, mas desprovida da ação civilizadora empreendida pelo homem. Emblemático, sobre este ponto de vista, é o pensamento do próprio Getúlio Vargas, referindo-se à necessidade de modernização dos processos de extração dos recursos naturais da floresta. Compondo as prerrogativas desse governo, Janary Gentil Nunes, primeiro governador do Território Federal do Amapá, é incumbido de construir uma civilização digna de exuberância da floresta amazônica (LOBATO, 2009).

Sob esse pensamento, o governo de Janary Nunes elegeu a educação como instrumento privilegiado para disciplinar, regenerar e conduzir as energias econômicas, sociais e culturais da região no sentido do progresso. Ainda segundo Lobato (2009) urgia empreender um processo educacional capaz de colocar a população em condições de cooperar com os esforços dos governantes. Repercutindo em um caráter perverso da política governamental de desqualificar os setores populares como possíveis partícipes do processo político, colocando-os a reboque dos interesses das elites como a promessa de realização, num futuro incerto, das suas aspirações.

A ambição de utilizar a educação como difusora de modernização da sociedade, resguardava intensos desafios, pois as condições de ensino existentes apresentavam significativas precariedades de ordem material, estrutural e pedagógica. A realidade dos anos de 1940, no Território Federal do Amapá, constituía altos índices de analfabetismo, segundo o levantamento realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em meados de 1945, a população em idade de cursar o ensino primário (de 7 a 11 anos) totalizava 2.930 crianças, dessa totalidade 1.252 estavam fora da sala de aula (INEP, 1949).

Outra característica relevante é que a população em 1940 era eminentemente rural, correspondendo a um percentual de 91,16% contra 6,40% da população urbana e 2,44% da população de suburbana (MORTARA, 1944). Segundo Lobato (2009) Janary observava que a maioria dos professores não apreciava o trabalho agrícola e que a escola rural era uma reprodução da escola da cidade, restringindo-se ao ensino das letras, dos cálculos, das ciências e humanidades. Além disso, muitos professores recusavam a vida no meio rural admitindo como motivo ser um lugar de proliferação de doenças, não ter as atrações da cidade; não oferecer o conforto da vida urbana, etc. O que era responsável por contrastar com as pretensões governamentais de valorização do trabalho agrícola a fim de torná-lo rentoso pela ação dos processos modernos.

Essa conjuntura demandou a expansão do ensino primário com o crescimento de sua base física (novas escolas) o que conseqüentemente repercutiu na contratação de professores capacitados para atender a política de governo. Segundo o levantamento da Divisão de Educação e Cultura, no ano de 1943, havia no território 10 professores ativos, dos quais 5 eram leigos e 5 eram normalistas, posteriormente, vieram oito professores do Pará (NUNES, 1944).

Nessa conjuntura, esses professores tinham como incumbência seguir a política educacional janarista na qual tinha por objetivo revigorar o sujeito amazônico para que este pudesse ajudar a alavancar o desenvolvimento do país.

[...] a Educação terá de constituir fator preponderante, adotando as formas mais intensas e variadas para a conquista de aperfeiçoamento.

No Amapá ela terá de intervir em todos os setores de atividades: alfabetizando, porque, se aprender a ler e contar não constitui sua finalidade, é, pelo menos, o processo inicial mais necessário para atingi-la; divulgando as regras higiênicas e sanitárias e criando a mística do caboclo sadio para combater o conformismo à doença; executando processos novos de cultura da terra, de assistência à criação; de organização administrativa e social; lutando contra o nomadismo, a casa miserável, a família sem tradição, o pauperismo, pregando a fixação ao solo e exemplificando com fatos a possibilidade de ser feliz na cidade ou no interior; propagando o dever

de satisfazer os compromissos comerciais, o instinto da economia e o amor ao trabalho; ensinando a alimentação, o vestuário, o exercício, a alegria, o conforto, a crença; inculcando em cada indivíduo a noção de que pertence à coletividade brasileira; difundindo as diretrizes da geopolítica nacional de forma simples e acessível, para que se tornem cogitação popular; plasmando a ânsia de melhorar o corpo, sua família e sua pátria (NUNES, 1947, p. 1 apud LOBATO, 2009, p.90).

Na perspectiva do governo territorial, era preciso inculcar nos professores esses ambiciosos objetivos que compunham a política educacional, para o aprimoramento desses desígnios incentivou-se cursos de formações visando o aperfeiçoamento da prática pedagógica e discussões sobre o ensino rural, higiene, escotismo, trabalhos manuais, dentre outros. Cabe evidenciar que a propagação desses valores intencionava formar a sociedade local baseada nas modernas técnicas de organização e produção (LOBATO, 2009).

Nesse momento histórico, a região amazônica, em especial a amapaense, é marcada pelas ideias de modernização, progresso, integração nacional. O papel educacional deveria ser de formar um homem novo, em que através de seu trabalho tecnicamente orientado, ampliaria seu acesso aos bens de consumo, e conseqüentemente, para a ampliação do mercado interno nacional, o que, a grosso modo, representaria a tentativa de transformação do caboclo amazônida em mão de obra para impulsionar a transformação do Brasil em uma nação poderosa economicamente.

Sob a égide da visão do caráter perverso desta política se tem o preconceito dos governantes em relação aos modos de vida dos populares, de seus conhecimentos, saberes, práticas e valores, os quais não condiziam com a lógica do regime escolar idealizado pelos governantes pretensamente modernizadoras e com o propósito de extirpar a cultura popular.

Ao remeter-se ao processo histórico educacional no Brasil, é possível visualizar que este traz marcas da exclusão em suas estruturas até os dias atuais. As tendências da origem e da organização escolar estão intrinsecamente vinculadas aos fatos de uma formação social e política: país de colonização, de trabalho fundado na escravidão e no latifúndio, por um longo tempo colônia, império, república. As origens filiam-se, por sua vez, às ideias da educação da época trazidas da Europa (CALAZANS, 1993).

São matrizes culturais escravistas latifundiárias e controladas pelo poder político e econômico das oligarquias que conceberam o espaço rural pelo prisma de inferior e arcaico tendo sempre o grau comparativo a cidade, a educação rural por consequência tem seu conceito associado ao ensino precarizado e atrasado. Não meramente difícil conceber a materialização dessa descrição na expressão popularizada: “gente da roça não carece de estudos. Isso é coisa de gente da cidade” (LEITE, 2002 p. 14).

Relegada a essa ideologia se tem por base um sistema hierárquico e impositivo de um paradigma burguês, legitimado por políticas públicas fundada em uma concepção elitista que se fundamentava na lógica do latifúndio e inserção nos princípios do paradigma do capitalismo agrário, ocasionando a implantação do modelo urbano-liberal para a população rural e tangenciando a escola reflexos de toda essa singularidade.

No ideário educacional, se buscava formar um homem para o mercado de trabalho, técnicos na “arte de trabalhar a terra”, limitando-se a um ensino tecnicista e segmentado, o que insidia em tornar os sujeitos em subalternos dos interesses do capital, sem possibilitar a valorização da cultura e de suas identidades em seus próprios territórios. Nessas estruturas, havia intencionalidades políticas e sociais de minimizar o campo, invisibilizar suas formas de existência, de produção e de pertencimento, desta forma o campo não era reconhecido como espaço de vida.

Neste sentido, Pimentel (2014) se manifesta afirmando que o rural representava o espaço das políticas compensatórias e paliativas, o lugar em que projetos econômicos, políticos e capitalista se instauravam demarcando o território do agronegócio, das empresas exploradoras. Nessa circunstância, a relação homem-natureza se caracteriza como exploratória, predatória, concentradora de bens: o lugar do latifúndio, da escravidão, da exclusão social e da expropriação de uns em detrimento dos outros. E assim as políticas educacionais desenvolvidas tinham como característica principal a adoção de práticas pedagógicas alheias à realidade do sujeito.

A escola rural mediante a essa base não exercia seu valor social de promover a cidadania e valorização dos sujeitos do espaço campesino, em contrapartida servia de instrumento para a promoção de exclusão social, política e ideológica. Por isso,

[...] o fracasso do ensino rural não se reduz à sala de aula. No interior do Brasil, o que existe é um arremedo de escola e não uma escola propriamente dita. É preciso, porém explicar a gênese e a reprodução desse arremedo, que evidentemente, é histórico e tem muito a ver com o processo de negação da cidadania à maioria da população brasileira (FONSECA, 1985 p. 20).

A explicação desse arremedo mediante ao processo histórico, político e social dimensiona para o cenário de precarização e abandono em que se encontram as escolas rurais multisseriadas e que, por conseguinte, repercutem no descaso com que é tratada a escolarização obrigatória ofertada às populações do campo. Estas particularidades auxiliam na caracterização das dificuldades que permeiam o processo de ensino e aprendizagem, no olhar

estereotipado e de descrédito atribuídos a essas escolas, quanto ao direito de construir o conhecimento no seu espaço e valorizando o meio de vivência.

A escola rural multisseriada caracteriza-se pela localização que, em sua maioria se situa em pequenas comunidades rurais e, portanto, afastadas das sedes dos municípios, nas quais a população a ser atendida não atinge o contingente definido pelas secretarias de educação para formar uma turma por série (HAGE, 2011). Dessa forma, se configuram por um conjunto de séries dentro de um mesmo espaço/sala de aula e por sua vez desempenham suas atividades, cada série, no mesmo tempo, assim esse agrupamento é realizado mais por questões de necessidades do que por escolha ou opção pedagógica.

As marcas de exclusão e negação de direitos estão presentes em infraestruturas precárias que, em muitos casos, as instituições não possuem nem prédios próprios e acabam funcionando em casas de moradores, igrejas, centros comunitários e quando o têm, são lugares pequenos desgastados pelo tempo, sem ventilação e iluminação, piso e paredes com perfurações, cozinha e banheiro sem as mínimas condições de higiene. Muitas dessas escolas possuem apenas uma sala de aula, assim sendo todas as atividades pedagógicas e administrativas são realizadas no mesmo espaço e as demais dependências como dispensa e até mesmo alojamento para o professor (quando não reside na comunidade) são improvisadas.

Comporta ainda as nuances da falta de recursos didáticos, ausência de formação inicial e continuada, aflições relacionadas ao trabalho pedagógico, haja vista as imposições organizacionais regidas pelos pilares da seriação que tende a padronizar o tempo de aprender e ensinar, o espaço dentro de quatro paredes que se subdivide considerando a divisão das turmas em grupos, cantos ou enfileiramento seriado, criando-se várias salas em uma e a fragmentação do conhecimento pela subordinação dos conteúdos curriculares específicos para cada série e quase sempre importados do regime urbanocêntrico de ensino.

Sem uma compreensão mais abrangente desse processo, muitos professores organizam o seu trabalho pedagógico sob a lógica da seriação, desenvolvendo suas atividades educativas referenciadas por uma visão de “ajuntamento” de várias séries ao mesmo tempo, que os obriga a elaborar tantos planos de ensino e estratégias de avaliação da aprendizagem diferenciadas quantas forem às séries com as quais trabalham, envolvendo, em determinadas situações, estudantes da pré-escola e do ensino fundamental concomitantemente (HAGE, 2011, p.100).

Uma instituição engessada que direciona o docente, pelas condições que lhes são dadas, a conduzir seu trabalho baseado na fragmentação do conhecimento e na transferência mecânica por meio de cópias e transcrições de conteúdos do quadro, tecendo uma colcha de

retalhos a partir do que é retirado dos livros didáticos que, em grande medida, estão ultrapassados e distantes da realidade do meio rural.

Esse arcabouço de precarização recai no trabalho docente, bem demarcado pela sobrecarga de trabalho, que dentro do sistema capitalista é marcado por políticas de dominação, subordinação e maciças exigências sobre as práticas pedagógicas que impõem ao docente, de algumas escolas rurais multisseriadas, exercerem várias funções, além da docência, ao mesmo tempo e no mesmo espaço, tais como: diretor, coordenador pedagógico, secretário, merendeiro, servente, vigia.

São artimanhas de um trabalho solitário que submete o docente ao isolamento da docência juntamente ao exercício das multifunções, falta de apoio das Secretarias de Educação quanto ao acompanhamento pedagógico e de formação aos docentes. No contraponto, esses profissionais necessitam atender desde o que é imposto pelo sistema educacional até a realização do transporte da merenda escolar e materiais pedagógicos da sede do município à localidade onde a escola está situada.

As prescrições das Secretarias de Educação e o próprio trabalho pedagógico ditam a definição de horários de funcionamento das turmas, planejamento de cada série, listagem de conteúdos, relatórios e atendimentos individuais considerando as necessidades, as várias séries, diferentes faixas etárias e níveis de aprendizagem do alunando. A problemática se aprimora ao se avaliar, em que quase sempre, a aprendizagem se apresenta como um produto através de notas para classificar o aluno e este professor, portanto, necessita aprovar o maior número possível de estudantes no final do ano letivo, como forma de demonstrar que mesmo diante das dificuldades é possível relativizar os índices elevados de fracasso escolar, inspirar qualidade e produtividade.

Toda essa conjuntura leva esse docente a se transfigurar em um sujeito multifuncional diante das demandas, o que por vezes recai na ausência de tempo para a elaboração de projetos, planejamentos, pesquisas e estudos, correção de avaliações, preparação de atividades, somado as problemáticas vivenciadas dentro de sala de aula. Nessa dimensão, Hage (2011) afirma que, como resultado desse cenário, os professores se sentem angustiados e ansiosos, demonstram insatisfação, preocupação, sofrimento e, em alguns casos, até desespero por pretenderem realizar o trabalho da melhor forma possível e se considerarem perdidos, impotentes para cumprir as inúmeras tarefas administrativas e pedagógicas que são demandas ao trabalhar com várias séries concomitantemente.

Ainda como efeito drástico da precarização, a carreira docente com a atuação nas escolas rurais, pode admitir uma grande rotatividade, instabilidade no emprego e pouca

autonomia docente mediante as questões políticas. A punição aos professores que não pertencem/ou atendem aos compromissos assumidos com representantes do poder público municipal/estadual pode vir em forma de “castigo”, repercutindo na determinação de assumir uma escola multisseriada e com péssimas condições de trabalho.

Por outro lado, o meio rural pode servir de “porta de entrada” para o mercado de trabalho aos profissionais recém-formados que não encontram oportunidades nas áreas urbanas, e veem o rural como “segundo” plano para o início da carreira e quase sempre aceitam o emprego na esperança de logo conseguirem remoção para a cidade. Os agravantes podem surgir juntamente às concepções ideológicas e atitudinais mediante a negação da escola como espaço de aprendizagem e do campo como território de vida, da ausência de formação para se trabalhar com a multissérie, dentre outros.

Para além desses fatores, a soma de precarização chega ao rebaixamento salarial. Em muitas áreas rurais os professores são mal remunerados, não se é garantido o piso salarial conforme a legislação em vigor e em contraponto são submetidos ao acúmulo de jornadas duplas (quando não triplas) de trabalho para que o salário possa ter um aumento irrisório.

Diante dessas demarcações arraigadas, a um processo histórico, político e social de negação de direitos e que denunciam a precarização física e estrutural, a racionalização do trabalho, as improvisações para se “garantir” o funcionamento da escola. É possível delinear as minúcias que compõem a educação rural e o sentimento de negação por parte dos professores e alunos diante do abandono com que tem sido ofertada a educação.

Esse limiar permite delimitar o paradigma da educação rural e conseqüentemente as matizes que substanciam a escola rural multisseriada, dentro de três características fundamentais:

É urbanocêntrica, unicamente voltada aos conteúdos formados e informados no processo de urbanização e industrialização; o ponto de partida e de chegada é a cidade, apresentada como superior e moderna. O mundo rural precisa ser abandonado por quem quer vencer na vida, uma vez que nele não há chance de progredir.

É sociocêntrica, voltada aos interesses da elite, não considerando a diversidade dos sujeitos sociais existentes no campo e na cidade, sua cultura, suas diversas formas de organizar o trabalho e a vida.

É etnocêntrica, privilegiadora dos conhecimentos relativos ao mundo ocidental industrializado, de uma forma de pensar e de um estilo de vida baseados na homogeneidade, em que os valores e a cultura camponesa são considerados como atrasados, conservadores, criando, assim, estereótipos com relação à população do campo e a seu modo de viver e de pensar (WHITAKER; ANTUNIASSI, 1993).

Neste cenário, alguns grupos se constituem com diferentes análises sobre a multisseriada, há os que a dimensionam como uma educação de segunda categoria, admitindo que se produz conhecimento sem qualidade, isso mensurado em uma visão elitista, urbanocêntrica e hierárquica que legitima padrões de cultura e se intensifica em criminalizar os professores como defasados culturalmente e responsáveis por essas mazelas, por não possuírem qualificação suficiente, pelo exercício da docência que se efetiva por meio de comparações avaliativas e curriculares. Para esse grupo, se advoga que desapareça ao longo do processo.

Segundo a análise realizada por Mateddi e Moreto (2011) no imaginário coletivo, considera-se apenas uma questão de tempo para que a população rural seja extinta e, por conseguinte, não se necessite mais de escolas no campo. A partir dessa visão, elaborou-se e difundiram-se, no imaginário coletivo nacional, que a escola multisseriada, assim como o local onde estão localizadas, são resquícios de um passado rural, sinônimo de atraso, e que estariam fadadas ao desaparecimento com o processo de urbanização.

Para outros há uma busca pela reestruturação das classes, demonstrando ser a seriação e a constituição urbana o meio para se promover a qualidade, utiliza-se do determinismo geográfico como regulador, o que envereda por uma concepção de que a escola urbana é melhor do que a rural. Assim, cabe à escola preparar culturalmente aqueles que residem no campo, com uma educação que facilite a adaptação a um meio uniforme, um ensino que prepare o educando dentro de uma cultura geral para se adaptar a uma realidade urbana e atenda aos interesses do capital, portanto, essa concepção não admite a valorização da realidade do aluno no meio em que vive.

Nos estudos realizados por Hage (2011a), esses sujeitos são levados a referir-se às escolas multisseriadas com um “*mal necessário*”, e estabelecem muitas comparações entre elas e as turmas seriadas da cidade, manifestando o desejo de que essas escolas se transformem em seriadas, seguindo o modelo do meio urbano, como a única alternativa para que nelas se desenvolvam um processo de ensino e aprendizagem de qualidade. Isso assentado no ideário propagandeado de que o urbano tem sido um lugar de possibilidades, modernidade e desenvolvimento e o rural de atraso e não desenvolvimento.

Diante dessas conceituações é possível visualizar a cidade como parâmetro de qualidade e desenvolvimento, os padrões elitistas e eurocêntricos tangenciando o que é cultural, quem e o que precisa ser valorizado e o modelo homogêneo de ser humano, recaindo no rural estereotipado. São os elementos que enviesam o paradigma da educação rural e dimensionam as políticas educacionais engessadas a concepção positivista, mercadológica,

seletiva, capitalista, em que o sujeito é pensado dentro de uma formação pragmática para servir ao mercado de trabalho, na “eficiência produtiva” e no individualismo.

As escolas rurais multisseriadas são parte desse processo de negação de direito que traz frutos históricos e ideológicos de um modelo que busca padronizar o indivíduo, fazendo com que a formação esteja restrita a atributos que sirvam ao modelo hegemônico e urbanocêntrico, a qual desconsidera as diferenças históricas, culturais, de trabalho e de aprendizagem dos sujeitos, à medida que são tratados como homogêneos em suas formas de pensar, agir e ser no mundo e em uma sociedade capitalista que transforma o sujeito em objeto, mercadoria, coisificação, através da fragmentação da totalidade política, social e de intervenção na realidade.

3.2 A EDUCAÇÃO DO CAMPO E A CONSTRUÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA DO CAMPO: O MOVIMENTO DO PRESENTE E O FUTURO DE UTOPIAS

A construção da escola pública do campo se dá com a construção do paradigma da educação do campo e esse elo se ergue mediante as mobilizações de organizações da sociedade civil, representada pelos movimentos sociais que atuam como articuladores e construtores de bandeiras de lutas pelo direito à educação, principalmente, pelos segmentos socialmente excluídos que não habitam os territórios rurais e que vislumbram um novo projeto de desenvolvimento para o campo.

Nesta orientação, foram realizadas diversas conferências estaduais e nacionais, sendo a primeira conferência nacional, “Por uma Educação Básica do Campo”, realizada em 1998 e organizada pelo MST, CNBB, UNICEF e UNESCO. Essa primeira Conferência inaugurou uma nova referência para o debate e a mobilização popular: Educação do Campo e não mais educação rural ou educação para o meio rural, ao reafirmar a legitimidade da luta por políticas públicas específicas e por um projeto educativo próprio para os sujeitos que vivem e trabalham no campo (VENDRAMINI, 2007, p.123).

Vendramini ainda ressalta que, na sequência:

A educação do campo foi incorporada e/ou valorizada na agenda de lutas e de trabalho de um número cada vez maior de movimentos sociais e sindicais do campo, com o envolvimento de diferentes entidades e órgãos públicos. O que pode ser conferido pelo conjunto de promotores e apoiadores da II Conferência Nacional por uma Educação do Campo, ocorrida em Luziânia (GO), em 2004. Participaram desta iniciativa, representantes de movimentos sociais, sindicais e outras organizações sociais do campo e da educação, de universidades, de ONGs e de Centros Familiares de Formação por Alternância, de secretarias estaduais e municipais de educação e de outros órgãos de gestão pública (VENDRAMINI, 2007, p.123).

Diante desse processo de mobilização, que vem constituindo-se enquanto uma conquista política, no que tange à inclusão da Educação do Campo na agenda das diversas esferas de governo, o Ministério da Educação (MEC) respondeu com a institucionalização, em 2003, um Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo e, em 2004, criou a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), contemplando em sua estrutura a Coordenação Geral de Educação do Campo.

Nesse panorama se pode afirmar que uma das grandes conquistas nessa caminhada de luta foi à aprovação, em abril de 2002, da Resolução CNE/CEB nº 1/2002, que institui as Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo, que define a identidade da escola do campo, pela:

[...] sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no País (BRASIL, 2002).

No conjunto de artigos da referida legislação, estão previstos os parâmetros normativos para a construção do projeto institucional das escolas do campo, as propostas pedagógicas e curriculares, o calendário escolar, os mecanismos de gestão democrática, o exercício da docência, a política de formação profissional, o financiamento da educação e às atribuições do Poder Público, para com a universalização do acesso educacional às populações que vivem no campo.

Entretanto, mesmo diante desses ganhos sabe-se que a luta dos contrários é feita a cada dia, seja pela constituição da educação e da escola pública como direito social e humano aos sujeitos que vivem no campo, em todos os níveis e modalidades de ensino, garantias dignas para permanência e aprendizagem do alunado, seja para impedir o fechamento de escolas nas comunidades. Luta-se para que cada cidadão possa ser respeitado em seu desenvolvimento pleno, em suas dimensões sociais desencadeando a participação crítica, reflexiva e ativa no dinamismo da sociedade e assim para que não seja ofertada uma educação compensatória, fragmentada e como mercadoria.

A bandeira de luta é levantada para desconstruir a educação estereotipada, segregadora e excludente, não há dúvidas de que é necessário romper com a visão unilateral, dicotômica e antagônica (Campo/ atraso e retrocesso; Cidade/ moderno e progresso), quebrar com o fetiche que coloca o camponês como algo à parte, uma vez que se almeja o direito à

valorização do professor e que se tenham condições dignas para realizar o seu trabalho, se almeja uma educação em que os sujeitos do campo possam ter compreensão das complexidades existentes em seus territórios através de uma prática pedagógica problematizadora, crítica e politizada que instrumentalize o enfrentamento das referências elitistas e capitalistas.

Nessa correlação de forças, vem se fazendo a denúncia das incoerências e direitos negados à educação, demarcando o que vem sendo (re) construído e apresentando o que resguarda o futuro em meio às contradições. Nesse processo, ganha relevância os questionamentos e buscas para compreender a concepção de educação que o Movimento da Educação do Campo vem construindo, em vistas de visualizar também a construção da escola pública do campo e seu papel na afirmação do projeto de formação humana e emancipação social.

Roseli Caldart (2008) afirma que o conceito de Educação do Campo é novo, mas já se encontra em disputa, isso porque o movimento da realidade que ele busca expressar é marcado por contradições sociais muito fortes, é parte da construção de um paradigma teórico e político, portanto não é fixo, fechado, aleatório e arbitrário. Em seu referencial teórico, o conceito de Educação do Campo tem raiz na sua materialidade de origem e no movimento histórico da realidade, o que faz com que seja força material na luta política por e em seus territórios.

Em sua base concreta vai se firmando dentro da triangulação: Campo, Políticas Públicas e Educação na qual os sujeitos do campo são os protagonistas de políticas e lutas por direitos coletivos, que combinam lutas pela terra e pela implantação de escolas públicas em seus espaços de vivência, lutas de resistência para não perder suas escolas e para que suas experiências de educação sejam consideradas dentro do projeto de educação do campo.

Nessas congruências, o paradigma da educação do campo se apresenta entrelaçado ao conceito de território, aqui definido como espaço político por excelência, campo de ação e de poder nos processos de transformação da realidade. Um território que constitui um modo de pensar a realidade e exige conhecimentos que são construídos nas experiências cotidianas e na escola. A educação faz parte desse processo ao conceber esse território como lugar onde se reproduzem as relações sociais que caracterizam suas identidades e que possibilitam a permanência na terra (FERNANDES; MOLINA, 2004).

Esses campos de ação e poder envolvem os povos das florestas, das águas, da pecuária, das minas, os agricultores, pescadores, caiçaras, ribeirinhos, quilombolas, indígenas, assentados e acampados da Reforma Agrária, dentre outros sujeitos que demarcam suas

singularidades e definem a forma de existência e reprodução social na Amazônia em toda a sua complexidade. Transcende-se o estereótipo apenas do espaço de produção e chegam aos territórios de relações sociais, culturais, com a terra e com memórias coletivas.

Entretanto, Dalmagro (2011) nos faz refletir que as contradições e resistências se fazem presentes dentro desses territórios, isso porque os Movimentos e populações anunciados acima são muito diferentes entre si e compreendem atividades de trabalho, cultura, relação com a terra e com a natureza com distinções. Tal “pluralidade” de sujeitos desvela um desafio aos movimentos de educação na Amazônia.

Nessa instância, Haesbaert (2014, p.59) corrobora para o entendimento quando afirma que “o território e a territorialização devem ser trabalhados na multiplicidade de suas manifestações, que é também e, sobretudo, multiplicidade de poderes, neles incorporados através dos múltiplos sujeitos envolvidos”. Assim, cabe primeiramente distinguir os territórios de acordo com aqueles que os constroem.

Tais inferências, não obstante, levam a analisar que esses sujeitos devem ser visualizados na diversidade, entretanto, não devem ser considerados fechados em suas particularidades, em seus universos. Mas sim, estabelecer-se na unidade dos contrários, movimentando-se em seus territórios e relacionando-se com os outros. Isso para não tornarem-se fragmentados em suas lutas, uniformes, diluindo suas diferenças em igualdade bem como, por terem unificado limitações de um percurso excludente, deparando-se com as mesmas resistências com que se defronta a afirmação do direito a terra, à floresta, às águas, à vida e à dignidade.

É dentro desse movimento, entre particular e universal, que a Educação do Campo estabelece sua base, onde dialeticamente, suas particularidades não se ignoram em nome de outra universalidade. Dessa forma, se reconhece as questões específicas e compreende a totalidade através da diversidade de populações que compõem o campo, seus modos de vida, a relação dos mecanismos de vivência com o trabalho, natureza e principalmente pelo valor do homem enquanto sujeito da realidade histórica, que se humaniza, em luta constante por sua afirmação, enfrentando as condicionantes do sistema capitalista.

Nesse limiar, a concepção de educação do campo vem buscando se construir a partir de experiências de situações concretas, vivenciadas pelos povos do campo, de modo que pensa o campo como território de reprodução nas/das relações sociais constituem-se como processo de luta e resistência pela garantia do direito e educação no e do campo, ao mesmo tempo em que se utiliza desse movimento como reflexão pedagógica.

Pensar a educação desde ou junto com uma concepção de campo significa assumir uma visão de totalidade dos processos sociais; no campo dos movimentos sociais significa um alargamento das questões da agenda de lutas; no campo da política pública significa pensar a relação entre uma política agrária e uma política de educação [...] É na dimensão da reflexão pedagógica que significa discutir a arte de educar, e os processos de formação humana, a partir dos parâmetros de um ser humano concreto e historicamente situado (CALDART, 2004, p.15).

Para tanto, a Educação do Campo está articulada a três vias teóricas que embasam sua afirmação através do Pensamento Pedagógico Socialista, que se propõe a pensar a relação entre educação e produção desde a realidade dos sujeitos, vinculada a dimensão pedagógica do trabalho, da organização coletiva, da cultura no processo histórico, que dentro dos processos de aprendizagem e ensino encontram base na psicologia histórico-cultural que buscam compreender a arte de educar, desde a perspectiva humanista e crítica. No segundo eixo, se busca interlocução com a Pedagogia do Oprimido que inclui o diálogo com as matrizes pedagógicas da opressão (dimensão educativa na própria condição de oprimido) e da cultura (como formadora do ser humano). E a terceira referência vem de uma reflexão teórica pautada na Pedagogia do Movimento, que também dialoga com as tradições anteriores, mas se produz desde as experiências educativas dos próprios movimentos sociais, em especial os do Campo (CALDART, 2004).

São referências que possibilitam uma crítica à educação centrada em si mesma, abstrata e pragmática. Isso porque o movimento de pedagogias do campo tem sede pelo protagonismo dos sujeitos, tem ânsias de que suas lutas e articulações coletivas de resistência, experiências e potencialidades possam ser incluídas e admitidas nos processos educativos, e assim os conhecimentos criados e recriados dentro de seus pertencimentos e identidade.

Diante dessas prescrições, se percebe que o campo está em movimento e a construção da escola pública do campo está sendo produzida no conjunto de contradições, transformações e utopias que a realidade vem exigindo e projetando para a escola. Está diante de articulações políticas e ideológicas que pensam a educação como parte de um projeto de desenvolvimento para o campo.

Nessa constituição, da escola pública do campo, defende-se que esteja vinculada com os movimentos sociais, ou seja, se constitua política e pedagogicamente pelos sujeitos organizados e em movimento. É nesta soberania que a escola passa a desempenhar unidades de organizações em uma totalidade de aquisição de conhecimento, constituinte de espaços de aprendizagem, de resistência e, portanto, mecanismos de força contra a alienação, a opressão e a exploração, que recaem em valores que fortalecem a identidade de luta que se enraíza no passado e projeta o futuro.

A luta social educa para a capacidade de pressionar as circunstâncias, para que fiquem diferentes do que são. É a experiência de que quem conquista algo com luta não precisa ficar a vida toda agradecendo favor. Que, em vez de anunciar a desordem provocada pela exclusão como a ordem estabelecida e educar para a domesticação, é possível subverter a desordem e reinventar a ordem a partir de valores verdadeira e radialmente humanistas, que tenham a vida como um bem muito mais importante do que qualquer propriedade (CALDART, 2009 p.99).

A força dessa construção está na base de uma educação para formação humana, na qual o sujeito é compreendido em suas temporalidades, ser em construção, inacabado, em permanente produção de si mesmo, determinando-se, ao se colocar como um ser em transformação, como ser da práxis. A escola nessa organização educa para que os sujeitos possam ser autores de suas histórias, conscientes de seus direitos e comprometidos com o conhecimento da ação-reflexão e intervenção sobre o mundo.

Opera-se assim um ato pedagógico e social eminentemente político, no qual o educando não é tratado como mercadoria a ser vendida no mercado de trabalho, mas para o mundo do trabalho, compreendendo-o como processo de conhecimento, de transformação da natureza e de si mesmo, que propicia condições básicas para a vida e sustentabilidade humana. Nessa esfera, a escola é preponderante para problematizar a compreensão de que cada ser humano e cada formação societária constrói sua historicidade, na medida em que se produz, através do trabalho.

Sobre esse preceito, Caldart (2009, p. 101) faz uma análise do trabalho como ação produtiva e emancipatória quando afirma que no trabalho com a terra, o acompanhar do “processo que faz de uma semente uma planta e da planta um alimento, ensina de um jeito próprio que as coisas não nascem prontas, mas, sim que precisam ser cultivadas pelas mãos do camponês [...], que pode lavrar a terra para que chegue a produzir o pão”.

Fica explícito que a própria terra vai mostrando ao lavrador como precisa ser trabalhada para ser produtiva, que os elementos da natureza como o rio, marés, períodos de pesca, lua, ventos, chuvas, também produzem a relação de ensino e aprendizagem, à medida que é sujeito e objeto de ensino, através das práticas diárias de pescar, de extrair frutos da floresta, produção de utensílios como a peneira, aguidá, dentre outros, que são práticas do labor referidas como princípio educativo, na qual o trabalho em si mesmo tem uma potencialidade educativa, se constitui como um processo de produção material de existência, empoderamento e formação de consciência.

Por isto, a escola do campo precisa vincular-se ao mundo do trabalho e desafiar-se a educar pelo trabalho, tornando-o plenamente educativo à medida que promove um vínculo

com outras dimensões da vida humana. Afinal, é a atividade humana se caracterizando no mover da objetivação e apropriação impregnando sentido aos objetos com que se relacionam e satisfazem as novas necessidades, incidindo assim na cultura, produzida e cultivada no jeito de ser e de viver nos territórios, produção e reprodução da vida, dos símbolos e da educação cultural repassada por outras gerações e fortalecida a cada dia com a prática cotidiana e do trabalho.

Nessa concepção humanista, se tem o respeito ao educando, a sua história, sua diversidade, ao seu tempo, sua idade, suas especificidades, ao aprendizado que se constrói gradativamente. Compreende-se o sujeito como um ser social que, para Vygotsky (1998), está inserido em uma cultura e apresenta especificidades referentes à constituição de si (subjetividade). A este fim, Rey (2005, p. 235) afirma que:

[...] O sujeito representa um momento de subjetivação dentro dos espaços sociais em que atua e, simultaneamente, é constituído dentro desses espaços na própria processualidade que caracteriza sua ação dentro deles, a qual está sempre comprometida direta e indiretamente com inúmeros sistemas de relação.

Desse modo, o sujeito vive seu tempo de acordo com a cultura, sua aprendizagem tem um caráter social à medida que vai constituindo-se e afirmando-se a partir do processo de interação direta com o mundo e ao mesmo tempo mediada por ele. A escola, nessa perspectiva encontra no desenvolvimento social e cultural do educando, suas constituições enquanto sujeito, e que precisa ter suas experiências vividas à base para provocar suas potencialidades.

Uma lógica que pode propiciar o funcionamento da escola como espaço de aprendizagem que pensa em todos, pela perspectiva inclusiva e democrática, a qual acolhe diferentes grupos, suas formas de pensar e fazer o mundo, a produção de novos conhecimentos, a cooperação com as aprendizagens compartilhadas e legitimadas em um espaço comprometido com a produção e socialização de saberes.

Essa militância educacional e inclusiva permite a participação ativa dos pais, educandos, educadores, gestores, enfim de todos os sujeitos que compõem a escola. Articulados com a organização coletiva se busca vencer o desafio de pensar e consolidar propostas aos conteúdos, as metodologias de ensino, a organização do trabalho pedagógico, ao projeto político e pedagógico, de modo que mediante a esse esforço coletivo e individual dos envolvidos se possa sempre refletir e intervir sobre as práticas, extraindo delas ferramentas de transformação permanente e alternativas viáveis e inovadoras que projetem novos parâmetros de escola.

Arroyo (2009) contribui com a discussão ao evidenciar que precisamos prosseguir inventando um novo jeito para a escola com novos tempos, novos espaços, novo jeito de organizar e de gerir o processo educativo. Estamos num tempo em que a escola também é uma das convocadas a tomar posição diante da realidade, ajudando a construir as referências culturais e políticas para o discernimento dos estudantes em relação às suas opções. É a isto que se pode chamar de educação para a autonomia.

Para tanto, temos a fundamentação em uma luta social contra a educação fragmentada e seletiva do sistema vigente, o que tem possibilitado a formação de lutadores sociais, de causas coletivas, cultivadores de utopias que enxerguem para além dos problemas individuais e saibam criar condições/possibilidades de mudanças.

Assim, a utopia da construção da escola pública do campo sabe que “o caminhar voltado para o horizonte é a tarefa de sonhadores, que a receberam das mãos da história. É a capacidade de imaginar que, embora não se alcance o fim, a viagem vale a pena. O lugar a chegar é abstrato, mas a viagem é concreta” (BOGO, 2010, p. 214). Talvez os sonhos não se consolidem nessa sociedade capitalista fragmentada e seletiva, mas a luta pela viagem concreta tem ocupado lugar no tempo limitado, tem angustiado em meio às contradições, mas encontra forças nas possibilidades de uma educação de qualidade para os sujeitos e tem motivado a sonhar e pensar nessa escola.

4 OS PILARES DO MODELO SERIADO DE ENSINO

As discussões que integram este capítulo versam sobre o modelo seriado de ensino como construção histórica, vinculada às artimanhas do sistema capitalista, assentado no modelo taylorista-fordista de produção que incute na racionalização do trabalho os mecanismos de regulação do tempo, organização do espaço e fragmentação do conhecimento no contexto educativo. Com isso, a escola passa a se organizar segundo um padrão rígido de horários, rotinas, ritmos e controles que impõem um único e dominante modo de organização e visualizações homogêneas dos sujeitos.

4.1 CARACTERÍSTICAS E PILARES DO MODELO SERIADO DE ENSINO

Mediante a contextualização histórica é possível delimitar que a estrutura seriada de ensino teve sua sistematização mais efetiva na Idade Média, isso é posto pela formação das cidades e composição da estrutura organizacional das escolas elementares e universidades.

Segundo Ariès (2006) ao longo do século XIV a variável idade despontou na educação, de forma indireta, um fator a ser considerado na consolidação dos ideais educativos. De forma gradativa, foi se apontando a necessidade de ações específicas voltadas às crianças e jovens, e assim determinando um reordenamento dos espaços educativos.

Nessa concretude Cardoso (2010), afirma que na Europa do século XV encontram-se as expressões embrionárias do modo de organização escolar seriado, são instituídas as classes escolares, cada uma sobre a responsabilidade de um educador e isoladas entre si em espaços físicos próprios.

A evolução do modelo seriado de ensino se aprimora em sintonia com as relações sociais estabelecidas entre os homens de cada época. Para tanto, com o advento da sociedade burguesa, sob correlações de forças políticas e econômicas, os objetivos e modelos de educação sofrem influências do processo histórico. É o que faz Ariès (2006) salientar que surge a ideia de preparação dos sujeitos para o trabalho, em especial, das crianças e jovens, de modo organizado, regulamentado, processual, por etapas, e orientada a partir da idade dos aprendizes relacionando-a com a capacidade para o trabalho.

Dessa forma, na escola moderna consagra o modelo de ensino que preconiza a grupabilização dos alunos por idades, prepara-o para se organizar conforme a regulação do tempo, homogênea as capacidades dos sujeitos para promover a progressão futura para servir ao capital. Assim, admite a diferença na produção da contradição entre o ideal e o real e

difunde um discurso coletivo, porém incute a responsabilidade pelo percurso escolar ao plano individual.

Tal contextualização permite trazer para discussão do sistema de produção capitalista e o modelo produtivo, que para este recorte investigativo, destacamos o binômio taylorismo-fordismo, pela significação do processo de produção do trabalho que vigorou na grande indústria, ao longo praticamente de todo o século XX, sobretudo a partir da segunda década e ainda hoje é possível constatar a influência desses modelos na escola, na organização institucional e do trabalho.

Segundo Antunes (2009) a indústria automobilística taylorista e fordista baseava-se na produção em massa de mercadorias, que se estruturava a partir de uma produção mais homogeneizada e enormemente verticalizada, com um sistema de produção interno responsável por racionalizar ao máximo as operações realizadas pelos trabalhadores, combatendo o “desperdício” na produção, reduzindo o tempo e aumentando o ritmo de trabalho, visando à intensificação das formas de exploração e aumento de lucro aos donos dos meios de produção.

O espaço produtivo se organizava com base em instruções sistemáticas para treinar os trabalhadores, e com isso fazê-lo produzir mais e com melhor qualidade, desse modo, as estratégias gerenciais atendiam a um rigoroso controle de tempo e movimentos, especialização das atividades e remuneração do desempenho. A padronização das atividades de produção promoveu a separação entre planejamento e execução de tarefas, ou seja, eram definidas pela administração e posteriormente repassadas aos trabalhadores.

Esse padrão estruturou-se com base no trabalho fragmentado, na decomposição das tarefas. Para isto, foi criada a linha de montagem em série, no qual os trabalhadores se fixavam em seus postos e os objetos de trabalho se deslocavam em trilhos ou esteiras. Cada trabalhador deveria se especializar em uma única tarefa, com o ritmo ditado pela velocidade da linha de produção. A ação operária de movimentos repetitivos na atividade transformava o operário em uma peça da máquina, alienado do conjunto de seu trabalho.

É o que faz Antunes (2009) afirmar que o trabalhador perdia a destreza e se convertia em apêndice da máquina-ferramenta que dotava o capital de maior intensidade na extração do trabalho. Assim, completa o argumento evidenciando que “à mais-valia extraída *extensivamente*, pelo alongamento da jornada de trabalho e do acréscimo de sua dimensão *absoluta*, intensificava-se *de modo prevacente* a sua extração *intensiva*” (ANTUNES, 2009, p. 39, grifos do autor).

Desse modo, se tem o aumento da produtividade com a perda da centralidade do trabalho e maior exploração das horas trabalhadas, o que demanda a adaptação do trabalhador diante da cultura produtiva. Cabe destacar ainda que se está diante de um sistema que pressiona o trabalhador para que atenda às exigências impostas, repercutindo em recompensas ou punições, conforme o comportamento no interior das fábricas. O que causa um impacto profundo na subjetividade, na forma como esse profissional se vê e se sente.

A escola, por sua vez, constituiu-se historicamente como uma das formas de materialização dessa divisão, se é possível identificar que o modelo produtivo taylorismo-fordismo tem como unidade produtora a escola, que busca fornecer produção de massa (alunos para atender ao mercado de trabalho), organizada em linhas (séries, anos), fracionados em tarefas (disciplinas), leva a capacidade de executar tarefas repetitivas (ensino e aprendizagem mecanizados), bem tangenciadas para o cumprimento de horários, responsabilidades, obrigações, obediência de ordens, em tempos de execução de tarefas tanto para o professor quanto para o aluno.

A organização seriada na escola se institui seguindo a lógica segmentada, hierarquizada e, por consequência, seletiva, classificatória dos conhecimentos, dos processos de ensino, de aprendizagem, dos educandos e dos educadores. A lógica classificatória, seletiva, excludente, em que operam as avaliações e as provas, apenas concretiza o que é inerente à organização seriada, etapista, por níveis, graus e estamentos (ARROYO, 2007). E quanto à lógica do capital está intrínseca a desigualdade social que é necessária à manutenção do sistema capitalista.

Essa seletividade se materializa ao estabelecer um padrão de aluno que se pretende, educado, na qual se trabalha com a homogeneização do saber e as formas de apreensão de conhecimento limitando seu potencial criativo, substanciada pelo “aprender a aprender” enraizado no construtivismo, referendado pela ânsia por “fórmulas mágicas”, “respostas prontas” e em posturas pragmáticas. Outrossim, em conformidade com a organização das unidades fabris taylorista-fordista, cuja finalidade era produzir em massa produtos pouco diversificados para atender as demandas homogêneas.

Uma teia que se propaga em uma sociedade de classes com concepção de produtividade e eficiência em um padrão meritocrático que desconsidera a existência de diferentes formas de apreensão do conhecimento, em que concebe o sujeito dentro da contradição entre ideal e real, que engessa, rotula e estigmatiza o indivíduo enquanto ser, estabelecendo assim critérios reducionistas e hierárquicos, que ditam em capaz e não capaz e relativiza a universalização da educação escolar a um processo de seleção dos “melhores”. O

que repercute em ignorar o tempo histórico, cultural e relegar as potencialidades cognitivas e identitária dos sujeitos.

Em relação aos educandos, são vistos como desiguais nas capacidades de aprender, daí que a organização seriada dê tanta centralidade a classificá-los em ordens, níveis, estamentos. O sistema seriado opera com hierarquias e classificações dos alunos desde a entrada, na enturmação, classificação que continua ao longo do percurso seriado [...] classificações binárias, opostas: de mérito *versus* fracasso, de aprovação *versus* reprovação, de bem *versus* mal-sucedidos, de lentos, desacelerados *versus* acelerados, de adequados *versus* defasados na idade-série, com problemas *versus* sem problemas de aprendizagem e de condutas, disciplinados *versus* indisciplinados, ordeiros *versus* violentos etc. (ARROYO, 2007, p.19).

O educando nessa dimensão ao chegar à escola já encontra um “pacote pronto” e estabelecido, que versa desde a organização do tempo, espaço e conhecimento aos padrões de comportamento, determinações, julgamentos do “bom e mau”, capacidades e formas de aprendizagens. Assim sendo, caso não se encaixe nos padrões é culpabilizado pela não aprendizagem e por não ter as “habilidades e competências” que é exigido na produção capitalista do conhecimento.

O aluno não determina de que forma haverá de adquirir os conhecimentos dispostos para ele, não decide sobre a forma de aprendizagem. São as autoridades de vários tipos, os ofertantes de mercadorias e os professores que decidem (...) Anos e anos deste tipo de experiência escolar ensinam também aos alunos que o método de aprendizagem não é seu, como não o será na vida adulta o processo de produção (ENGUIA, 1993, p.234-235).

Dessa forma, o aluno também se encontra dentro de relações sociais de produção, em uma estrutura que não se interessa por suas necessidades e sim por suas realizações, as regras são iguais para todos, mas as recompensas serão diferentes e determinadas segundo a realização e produtos apresentados. O que conseqüentemente proporcionará novas oportunidades desiguais e sem considerar o ser em suas especificidades.

As condicionantes dessa estrutura também podem ser visualizadas na lógica hierárquica seriada do trabalho docente, em que estão pautadas na identidade desse profissional de forma fragmentada, dentro de escalonamentos ditados pelos níveis, disciplinas, séries em que se lecionam desencadeando uma visão arquitetônica do acesso, construção e apreensão de conhecimentos (em que nesse caso o topo seria os docentes do ensino superior), outros elementos que compõe esse conjunto de identidade desconstruída referem-se ao *status*, salários, prestígio, carreira, titulação.

A categoria docente é uma das mais hierarquizadas. Da professora que educa crianças à professora e ao professor do ensino superior, há um abismo escalonado pelos percursos de níveis, séries, graus, em que se estrutura o sistema escolar. A professora e o professor do pré, das séries iniciais, das séries finais do ensino fundamental e do nível médio e, sobretudo, do último nível, o superior, não se identificam como pertencentes à mesma categoria profissional (ARROYO, 2007, p.21).

Os docentes das escolas rurais multisseriadas também se incluem nesse sistema hierarquizado, acrescido do estigma de atuarem em um meio que, dentro de algumas visões, em face de um descrédito generalizado que circunda no imaginário social, acadêmico e educacional, atribuem às escolas rurais uma ação educativa desqualificada, realizada por agentes educativos leigos, atrasados e defasados culturalmente.

Essa constituinte proporciona um arcabouço para se visualizar as condicionantes ideológicas produzidas na escola, não como produto impessoal de uma estrutura social sem agentes, mas como algo que deriva da experiência cotidiana dos agentes das relações sociais da educação, da forma como vivem regularmente essas relações sociais, e que existe não como uma entidade reificada, mas personificada em sua consciência individual (ENGUITA, 1993, p. 232).

Essa lógica individual, homogeneizadora e estereotipada do mundo capitalista e neoliberal, desemboca na especificidade dessas práticas e trabalho docente no interior das relações sociais que, na sociedade de classes, são relações de poder, de força, de violência. E conseqüentemente, ignoram o movimento do real, estabelecem-se diversas inversões, produzem-se os mais diferentes rótulos, tendo como suporte posturas e quadros de análises que vão do empirismo ao materialismo idealista mecanicista. O que recai em um caráter ambíguo das análises sobre a questão do trabalho e da relação com o trabalho, conhecimento, consciência e educação, essa ambigüidade resulta na insuficiência teórica ou da superficialidade teórica no trato da questão (FRIGOTO, 2004).

As categorias trabalho e educação nessa constituinte abrem possibilidade para visualizar os profissionais da educação, como trabalhadores que sofrem com a opressão das divisões, classificações e hierarquias de uma sociedade de classes que tem a escola como instrumento para a reprodução de seus ditames. Marx (2004) oportuniza através de sua análise considerar as relações entre os homens e do homem com seu trabalho e com o produto de seu trabalho, substanciados no processo de alienação.

A teoria marxiana da alienação oferece uma genealogia da consciência, uma fundamentação materialista do processo de construção social da realidade como representação. O que Marx descobre e explica é que não existem ideias simplesmente falsas

da realidade, mas uma realidade falseada, investida e alienada, etc., que provoca a representação ideológica correspondente. Em resumo: uma teoria materialista da falsa consciência cujo seu desenvolvimento mais complexo é a teoria da alienação ou, melhor, da reificação (ENGUITA, 1993).

A submissão do docente às relações de dominação e exploração é marcada pela contradição entre humanização e alienação, na medida em que se trabalha com as relações entre a dimensão histórica do gênero humano e a reprodução dessa riqueza na educação de cada ser humano, logo demanda uma relação dialética entre a objetivação histórica e a formação social dos indivíduos.

Nos Manuscritos de 1844, Marx (2004) interpretava a alienação do trabalhador em relação ao produto de seu trabalho, ao processo de trabalho, aos meios de produção, em relação à vida genérica da espécie – o trabalho social – e em relação aos demais homens – do trabalho de outros. Assim, o enriquecimento do gênero humano existe na forma alienada de enriquecimento do capital pela classe trabalhadora.

A produção capitalista não é apenas produção de mais-valia. O trabalhador produz não para si, mas para o capital. Não basta, portanto, que produza em geral. Ele tem de produzir mais-valia. Apenas é produtivo o trabalhador que produz mais-valia para o capitalista, ou serve à autovalorização do capital (MARX, 1984, p.105).

Alienar-se quer dizer separar-se (de si mesmo, do produto do seu trabalho), tornar-se estranho, viver passivamente, como objeto. A alienação começa quando o objeto que o trabalhador produz passa a ser fonte de lucro para outra pessoa, deixando de ser um meio de subsistência direta e uma forma de enriquecimento da personalidade para ele (GADOTTI, 1989).

Nas relações de produção escolar, se está alienado também no processo de trabalho, à medida que o capital determina como se deve produzir seu serviço. A alienação se aprofunda com as divisões de tarefas e execuções mecanizadas, o que leva o trabalhador a não reconhecer a própria marca no objeto que produz, tornando-se um ser estranho, uma força independente.

O docente é infestado com pressões produtivista e brigas setoriais pelo micropoder, o que repercute no afastamento dos trabalhadores uns dos outros e proporciona o estranhamento entre si e a promoção de competição por produtividade, gerada pela ilusão de ganhos maiores que proporcionam *status* social por meio do valor ganho com ele, até mudança dentro dos níveis e áreas de atuação.

Entretanto, esse mesmo educador pode ser o intelectual capaz de lutar pela superação do modelo seriado imposto pela sociedade regida pelo capital. Mézáros (2008) em uma proposta de uma educação para além do capital postula a importância da educação no processo revolucionário. Sempre em busca da desfeticização das formas pelas quais a educação reproduz as relações de dominação.

Diante dessa perspectiva, se visualiza a necessidade de se assumir o papel de intelectuais críticos e constituir uma luta contra-hegemônica perante as estratégias taylorizadas de formação de professores, que parcelam o conhecimento por temas, agrupam os profissionais por especialidade, em um esvaziamento teórico, aligeirado e na lógica seriada. Sobre isso Arroyo (2007, p. 22) afirma que:

É fácil constatar que o apego à organização seriada e as resistências teóricas e práticas têm motivações na cultura política, escolar e docente. A organização da escola, de seus tempos-espacos, dos convívios e do trabalho toca em cheio em valores, imaginários e culturais.

Assim, se pode analisar que é uma cultura escolar e docente construída histórica, social, política e pedagógica no seio da lógica industrial capitalista, seletiva, excludente, segregadora, meritocrática, que admite concepções que legitimam hierarquias sociais no trabalho, tornando a escola uma instituição dentro da sociedade que reflete essa hegemonia. Não redime suas mazelas, mas reproduz no seu modelo vigente, o que determina os sistemas de produção mediante as forças de trabalho.

No apego a essa cultura escolar e docente, estão as maiores resistências a respeitar os educandos e seus direitos aos tempos de formação, porque se trata de outra cultura mais democrática e igualitária, mais respeitosa com os educandos como sujeitos de direitos iguais. Está constatado que os professores que mais resistem a superar a lógica seriada são os licenciados formados por disciplina, por lecionar por série e nível de ensino, exatamente porque o sistema escolar seriado se reforça na concepção segmentada, recortada e disciplinar do conhecimento, para qual as licenciaturas continuam diplomando (ARROYO, 2007, p.23).

A superação da ideologia imposta na organização seriada, na formação e no trabalho docente é preponderante para a construção de uma educação na perspectiva contra-hegemônica e inclusiva em que respeite o outro dentro de seus tempos humanos, mentais e culturais na própria dinâmica e diversidade social que contempla os espaços educacionais na qual a diferença está exposta nas pessoas, em seus valores, maneiras de aprender. Deste modo, romper com a padronização, meritocracia e homogeneização dos processos de ensino é

fundamental para que a Educação alcance a todos com qualidade e garantia do direito ao conhecimento.

4.1.1 I Pilar: O Trabalho e a Fragmentação do Tempo

O contexto histórico aponta para o surgimento de vários modelos de produção capitalista que incidiram nos sistemas de organização do trabalho e, por conseguinte exigiram que o trabalhador atendesse a demanda imposta. Enguita (1989) expõe que não bastava que fosse apenas piedoso e resignado, também deveria aceitar trabalhar para outro, sob as condições estabelecidas pelo mesmo, para tanto, o mais adequado era que o trabalhador fosse moldado desde sua formação e o instrumento para isso deveria ser a escola.

Nessa direção, Enguita (1989, p. 116) expõe que os objetivos da escola sofreram alterações determinantes para o modo de se pensar o tempo dentro da instituição:

O tempo veio a ser, não a variável dependente, mas a independente. A questão não era ensinar um certo montante de conhecimentos no menos tempo possível, mas ter os alunos entre as paredes da sala de aula submetidos ao olhar vigilante do professor o tempo suficiente para domar seu caráter e dar a forma adequada a seu comportamento.

O tempo dentro de uma progressão linear dita o estabelecimento de ações com determinações de condutas e hábitos de subordinação que se engessam dentro de padrões que refletem em todos os setores da escola e em seu cotidiano. O tempo passa a ser uma “variável independente”, e não dependente dos sujeitos, de suas necessidades, interesses e seu conhecimento.

O que faz com que os professores sejam induzidos a preparar os alunos para se acostumarem ao tempo cronológico dos relógios e calendários da sociedade. A experiência escolar fica “à disposição de um poder alheio, o do professor e da organização que atua por seu intermédio. Durante esse tempo, não contam os interesses subjetivos nem a vontade do aluno, mas tão somente os supostos interesses da sociedade” (ENGUITA, 1989, p.174), os quais têm como representante a instituição escolar e a vontade do professor.

Com isso, a obsessão pela ordem, passa a organizar e disciplinar o tempo, estendendo-se ao controle do corpo e dos movimentos dos sujeitos. O que determina que o tempo exerça uma influência simbólica nas atitudes, nas trajetórias humanas e escolares, tanto para o professor quanto para o aluno, a escola assume a função de reguladora de ordens, determinadora e limitadora de momentos, controladora de períodos, horas, espaços, sendo

bem substanciada na organização seriada. É uma representação autêntica da interferência do modelo taylorista-fordista para impulsionar a produtividade.

A escola ganha caracterizações do controle do processo de trabalho em um espaço produtivo na dinâmica da acumulação capitalista. Os enquadramentos das relações autoritárias “passa a ser o horário, e o completar o horário, aquilo que tem prioridade [...] A conclusão da tarefa é o que conta” (PINTO, 2001, p.22). É preciso que sejam executadas as obrigações, em cumprimento aos tempos e em vista de maior produtividade, como em uma linha de montagem fordista, com seus bem definidos postos e sua relação homem-máquina, logo, a condição do professor e do aluno se assemelha a de um trabalhador de uma fábrica.

Esses processos se dimensionam para organização escolar através do estabelecimento das unidades de tempo de um ano letivo (série, ciclo), dos tempos de aprendizagens de conteúdos, de medir os ritmos de aprendizagens através de avaliações, recuperações, aprovações e reprovações e por vezes é considerado o tempo do desenvolvimento da natureza humana (infância, adolescência, adulto).

A forma como o tempo escolar é elaborado serve como regulador para a vida social e pedagógica, em vistas de facilitar esse regimento ocorre à divisão do tempo no sistema seriado. Para Arroyo (2014, p.194) é uma **lógica temporal dicotômica**, que segundo o autor:

Separa a pluralidade dos processos de aprendizagem e de socialização. Separa o tempo de alfabetizar e matematizar do tempo de educação artística, física, de biblioteca, de educação da sexualidade [...]; separa o tempo administrativo do pedagógico, o tempo de ensinar e de recuperar, o tempo de capacitação e de trabalho, o tempo cognitivo e o tempo cultural, o tempo de transmitir e o tempo de avaliar. Separa o profissional docente do educador.

São separações que se consolidam através da organização dos conteúdos, o conhecimento torna-se uma colcha de retalhos, dividido em disciplinas, repartido por anos, que se subdividem em quantitativos a serem alcançados em semestres, tangenciando o currículo e a avaliação para satisfazer os mecanismos de controle da velocidade de aprendizagem.

A conversão de uma determinada quantidade de conhecimento a ser apreendida dentro de um determinado tempo é dependente de horários padronizados, sob ordem de manter os alunos ocupados, exacerba-se o controle em que nem sempre o interesse do aluno coincide com a organização burocrática “a adesão de um horário requer que, com frequência, as atividades comecem antes que surja o interesse e terminem antes que desapareça. [...] Na

sala de aula com frequência, põe-se fim ao trabalho antes que tenha terminado” (JACKSON, 1968 apud ENGUITA, 1989, P. 175).

O mecanismo de repasse de conteúdos se dá mediante a uma sequência de antecessores e acumulativo, portanto os domínios de conteúdo precedem toda a organização do tempo escolar. Arroyo (2014, p. 193) exemplifica que “o domínio do conteúdo A precede o domínio de B, que por sua vez precede a C etc. A partir desse suposto se organiza o tempo escolar: o primeiro bimestre precede ao segundo, a primeira série precede a segunda e assim por diante”.

A lógica perversa da meritocracia dita o ritmo de aprendizagem, que independente da constituição histórica e cultural do aluno, delimita que “todos” devem aprender no mesmo tempo médio as habilidades e competências propostas pelos recortes dos conteúdos das disciplinas. Aqueles que “avançam” são reconhecidos como “bons” alunos e os que não dominam tudo, nos tempos e ritmos preestabelecidos, pela proposta são evidenciados como “fracos e/ou maus” e instituídos há repetirem o ano. Portanto, é desconsiderado o tempo e processos psicológicos que cada ser utiliza para aprender.

Sobre essas confluências Arroyo (2014, p.206) traz um exemplo de como essa ação se materializa na prática através da seguinte colocação: “Sempre soube que tinha que planejar o tempo da minha aula, prever o que ensinar e o que aprender em cada bimestre e série, porém ignorei os tempos dos alunos”. Essa pode ser uma demonstração do quanto que em muitas práticas a preocupação maior é o cumprimento dos conteúdos em uma estrutura que desconsidera as histórias e experiências que carregam informações de como os educandos realizam suas percepções e interpretações da realidade em seus tempos de aprender e de ser.

As experiências vividas pelas crianças interferem nos ritmos individuais que, nem sempre, são compatíveis com os tempos arbitrariamente determinadas pela organização escolar. Nessa perspectiva, o tempo para aprender não pode ser uniforme e linear na forma rígida com que são distribuídos no período de permanência na escola, pois eles impõem dinâmicas artificiais para o desempenho das crianças (LUGLI; GALTIERI, 2012).

Sobre isso, Peres (1997, p. 148-57) é enfático:

A linearidade do conhecimento desejado da aprendizagem de perguntas e respostas está presente no inconsciente coletivo educacional dos adultos, especialmente, na práxis do professor ou da instituição escolar. Ou seja, existe uma estrutura nas instituições socializadoras (família e, principalmente, escola) com base na qual os conhecimentos não prescindem do refletir (projetar para...) em sentido absolutamente linear, como se apreensão do mundo (com toda sua complexidade) pela criança devesse ser exatamente igual à de seus pares, e no mesmo tempo-espço.

Há um choque entre a temporalidade dos educandos e a forma de organização escolar determinada a eles, isso porque a linearidade nas ordenadas da aprendizagem vem pré-estabelecida em etapas, para que aconteça na uniformização do tempo, ou seja, os alunos são separados em função das diversas fases e tempos de aprendizagem dos conteúdos sequenciados.

Nessas circunstâncias torna-se latente a necessidade de mudanças paradigmáticas e atitudinais no interior do sistema escolar, é hora de repensar o tempo na e da escola, é preciso rever como esses elementos podem estar servindo de mecanismo para a exclusão dos sujeitos nas questões metodológicas, no planejamento, na própria relação entre alunos e alunos, entre professores e alunos, professores e professores.

Dessa forma, é preciso que as práticas não se resumam em conteúdos e atividades, mas que considerem os tempos humanos e de aprendizagem, que perpassa pelo mundo da cultura e dos valores, onde se efetive a sociabilidade humanizada dentro do espaço social escolar. É preciso considerar que todo educando “chega à escola marcado pela cultura trazendo o aprendizado de seus significados. No tempo da escola trocamos e ampliamos estes significados” (ARROYO, 2002, p. 164). Portanto, o planejar e as práticas dialógicas precisam construir relações, haja vista serem constituídas de sujeitos que possuem experiências e vivências distintas.

Lima (1997, p.8) sustenta essa questão fazendo a seguinte observação:

[...] não basta somente planejar situações de aprendizagem para uma aula, mas de que este planejamento deve incluir também a projeção temporal. O planejamento do tempo deve incluir não somente a realização da ação, mas também a reflexão sobre ela [...]. Uma ação é composta de uma série de atos encadeados [...] aloca tempo para “pensar” [...] seria tão importante como definir o conteúdo e o método.

A instituição escolar precisa considerar o tempo que os alunos ocupam no desenvolvimento das atividades pedagógicas, identificar como a temporalidade humana interfere em diferentes estilos de aprendizagem, o que requer um olhar sensível ao ensinar. Haja vista, que as singularidades do sujeito mais o meio o colocam em uma condição dialética, portanto, suas subjetividades temporais estão em constante movimento.

Os tempos internos e interacionais dos sujeitos em sua historicidade, seus territórios e contradições são partes da compreensão de que cada ser constrói suas escolhas, legitimam suas apreensões em experiências subjetivas. Considerar essas idiossincrasias reflete o respeito aos tempos de formação humana a qual possibilita alargar o direito à educação, ao

conhecimento, aos valores e a cultura, são compreensões que demandam novas formas de organizar o trabalho, os tempos e os espaços de ensino e aprendizagem movidos pelo reconhecimento democrático das capacidades de aprender e de formar-nos.

4.1.2 II Pilar: O Trabalho e a Fragmentação do Espaço

A relação estabelecida entre trabalho e o espaço, nessa pesquisa, advém da análise da construção efetivada diante dos modelos de produção capitalista e sua implantação na escola. No interior das fábricas, se constitui espaços que determinam diferentes etapas de produção, desde a entrada da matéria-prima até o produto final. O trabalhador confinado num espaço fabril tem seus movimentos controlados pela gerência, executa tarefas repetitivas, fisicamente desgastantes e conforme seu desempenho recebe punições ou recompensas.

A delimitação do espaço visa atender às características de usabilidade, efetividade, eficiência e produtividade. No modelo taylorista-fordista, segundo Kuenzer (2005) a finalidade era produzir em massa produtos pouco diversificados para atender demandas relativamente homogêneas, com tecnologia estável rigidamente organizado, que não abriam espaços significativos para mudanças, participação ou criatividade para a maioria dos trabalhadores.

Ao pensar o espaço escolar sempre se remete à estrutura arquitetônica de uma instituição, que independente do nível de ensino, em sua grande maioria está organizada com sala de aula, carteiras enfileiradas ou em semicírculos, corredores, copas, banheiros e demais salas de apoio. Estes elementos compõem um modelo de educação que advém desde o século XIX aliado ao regime seriado de ensino.

Monumentais, os grupos escolares, na sua maioria, eram construídos a partir de plantas-tipo em função do número de alunos, em geral 4, 8 ou 10 classes, em um ou dois pavimentos, com nichos previstos para biblioteca escolar, museu escolar, sala de professores e administração. Edificados simetricamente em torno de um pátio central ofereciam espaços distintos para o ensino de meninos e de meninas. À divisão formal da planta, às vezes, era acrescido um muro, afastando rigidamente e evitando a comunicação entre os dois lados da escola. Esses prédios tinham entradas laterais diferentes para os sexos. Apesar de padronizados em planta, os edifícios assumiam características diversas, sendo-lhes alteradas as fachadas (FARIAS FILHO; VIDAL, 2000).

As edificações arquitetônicas incidiram fortemente sobre as edificações atitudinais e relacionais no interior dos grupos escolares e da sala de aula, através da rigidez da divisão dos sexos, a forma da fixação das cadeiras, a posição central do professor delimitando o seu

espaço e o dos alunos, consubstanciando a horizontalidade da relação professor-aluno, procedimentos didáticos e modelos de comportamento. São “muros” que se constroem facilmente para que os ajustes dos espaços possam acolher o ensino seriado na lógica instrumental do modelo produtivo.

As barreiras visíveis admitem referências de tempos e ritmos a serem construídos e legitimados. Começa-se a imposição do ensino simultâneo, “divididas as classes segundo um mesmo nível de conhecimentos e de idade dos alunos, entregues a uma professora, [...] que deveria propor tarefas coletivas. Cada um e todos os alunos teriam que executar uma mesma atividade a um só tempo” (FARIAS FILHO; VIDAL, 2000, p. 02).

Os dispositivos de organização e divisão dos espaços, pessoas e do tempo constitui a construção determinada para o ensino seriado, seletivo, racional, um lugar estável e fixo concebidos pela cientificidade equacionada, de cultura geral, no qual aluno é educado para atingir, pelo próprio esforço, sua plena realização como pessoa. Para tanto, os conteúdos, procedimentos didáticos não tem relação com a realidade social, cultural, política e ideológica em que o aluno está inserido.

Os muros invisíveis surgem através do controle e limite das atividades, das ações, configuram assim, os espaços de poder, “sistema de valores, de ordem, disciplina e vigilância, marcos para uma aprendizagem sensorial e motora e toda uma semiologia que cobre diferentes símbolos estéticos, culturais e também ideológicos” (FRAGO; ESCOLANO, 1998, p. 47).

O espaço de poder da sala de aula é palco para a construção dos papéis e padrões de comportamento entre seus agentes educativos, para os alunos no processo dessa edificação se considera a trajetória e relações com a escola, família e comunidade, o *status* que se vem construindo e/ou se constrói quase sempre é mensurado pelos aspectos cognitivos e comportamentais em sala de aula, em uma lógica instrumental e mecânica que atenda toda a regência do que foi demarcado pelos modelos hegemônicos, produtivos e meritocráticos.

A cristalização desses modelos é responsável pela divisão dos espaços, em grupos ou separações individuais, esse cenário engloba os de origem “menos privilegiada”, os que têm “baixa estima” ou são “tímidos”, os quais tem uma grande chance de serem trituradas por não dominarem o *ethos* local e portanto tachados de “fracos”. Há outros que se enquadram como “bagunceiros”, “que adoram conversar” para esses é sempre associado o termo de que “não querem nada com a vida”. E dentre o grupo dos prodígios estão o “bom aluno”, o “esforçado” que são valorizados pelas performances de domínio de técnica da exposição de conceitos em

suas retóricas e resultados avaliativos, por consequência ganham o lugar de destaque nos espaços da sala de aula.

A depender da percepção pedagógica de cada professor, a produção dessas normas e escalas de valores, classifica os alunos e a própria turma estabelecendo graus comparativos, hierárquicos, valorativos ou de desvalorização. Como referência para esse caminho se consolidar, constrói-se a ideia de que a direção ao saber é a mesma para todos os alunos, desde que se esforcem, o que direciona para aqueles que apresentam alguma dificuldade na aquisição do conhecimento a lutar para se superar e conquistar seu espaço junto aos mais capazes.

Para Mantoan (2003) a exclusão escolar manifesta-se das mais diversas e perversas maneiras, e quase sempre o que está em jogo é a “ausência” de conhecimento do aluno diante dos padrões de cientificidade do saber escolar. Exclui os que ignoram o conhecimento que ela valoriza e, assim, entende que a democratização é a massificação de ensino e não cria a possibilidade de diálogo entre diferentes espaços epistemológicos, não se abre a novos conhecimentos que não couberam, até então, dentro dela.

É nas nuances dos confrontos de saberes que muitos edifícios escolares separam-se dos demais espaços formativos, isso porque a escola é “o espaço por excelência, do saber teórico divorciado da práxis, representação abstrata feita pelo pensamento humano, e que corresponde a uma forma peculiar de sistematização, elaborada a partir da cultura de uma das classes sociais” (KUENZER 2005, p. 79).

Dessa maneira, a escola expressa e reproduz a fragmentação dos espaços e linguagens, sustenta a representação dos níveis hierárquicos que orientam a produção de sujeitos homogêneos, tarefeiros em ações esvaziadas de conhecimento e compreensão de si, estando assim realmente submisso e alienado ao capital.

Essa ruptura é intencional, haja vista que a relação com outros espaços pode propiciar aprendizagens diferenciadas que conduzem a edificação de autonomia, criatividade, construção da criticidade, reflexão e compromisso político, e, conseqüentemente, dificulta a “transformação do aluno em sujeito produtivo ao sistema capitalista”.

Nessa direção, é necessário que se transgrida tal separação, e se compreenda que a escola é um território que integra uma multiplicidade de mundos e sujeitos concretos dotados de trajetórias históricas e culturais, e que, portanto são agentes de um ato educativo que independe de tempo e espaço:

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou com várias Educações (BRANDÃO, 1981, p. 07).

Portanto, a educação não ocorre unicamente dentro do espaço escolar, ela se dá em todos os contextos com os quais o sujeito interage, nas experiências, nas realidades, nas diferentes formas de linguagens de cores, sons, imagens, formas e movimentos, na diversidade de pensamentos e na dimensão simbólica, o que enseja uma ocupação territorial com a ressignificação dos espaços pelos próprios sujeitos.

Nessa inferência Arroyo (2014) afirma que a dimensão espacial é um dos traços das culturas e, portanto, criar seus territórios é ocupar espaços onde se deixam marcas da presença, é a construção dos modos de ser, de convivência e aprendizagem, em que os educandos levam essas marcas para os territórios onde vivem e a escola é um desses espaços. Assim “reconhecer os educandos (as) como habitantes legítimos da escola implica em criar condições estruturais para que a ocupem como seu território” (ARROYO, 2014, p.27).

Sendo assim, o espaço escolar é um construto que deve ir além dos aspectos visíveis da realidade, da aparência, em busca da essência, de modo a considerar os signos, símbolos e marcas de quem produz, organiza e convive nesses territórios. São sujeitos histórico-culturais que chegam à escola com um conjunto de experiências vivenciadas nos mais diferentes espaços sociais.

Desse modo, para compreendê-los, temos de levar em conta a dimensão da "experiência vivida". Como lembra Thompson (1984), é a experiência vivida que permite apreender a história como fruto da ação dos sujeitos. Estes experimentam suas situações e relações produtivas como necessidades, interesses e antagonismos e elaboram essa experiência em sua consciência, trabalho e cultura, agindo conforme a situação determinada. Dessa forma, o cotidiano se torna espaço e tempo significativos.

Essas marcas necessitam estar presente no espaço escolar, de modo que os sujeitos e suas experiências vividas nas relações com o mundo seja considerada dentro dos complexos que se modificam e são modificados pela relação com o meio, pois a escola enquanto espaço de formação humana a qual contempla o acesso ao conhecimento, às relações sociais, às experiências culturais pode contribuir como suporte no desenvolvimento singular do aluno em sua formação humana e no aprimoramento de sua vida social.

Assim, comungamos da ideia que a trajetória escolar precisa ser repensada, a arquitetura não pode continuar sendo um mecanismo de exclusão dentro do espaço escolar, é

preciso desconstruir a lógica de organização marcada pela superioridade dos espaços (sendo o escolar o de maior prestígio), que se separa dos demais meios de produção do conhecimento, por ser o modelo do pensamento científico moderno, que ignoram o subjetivo, o criativo e hierarquizaram os alunos que mais se destacam em demonstrar que sabem.

4.1.3 III Pilar: O trabalho e a Fragmentação do Conhecimento

Orgânica às formas de divisão social e técnica do trabalho a organização taylorista-fordista demarcava atribuições fragmentadas, em uma lógica verticalizada e produtiva. Para atender a estas demandas, a educação para os trabalhadores precisava aprimorar o desenvolvimento de habilidades e condutas, racionalidade formal e técnica em uma versão conservadora da escola tradicional.

A partir de uma concepção positivista de ciências, fundamentada no conhecimento rigorosamente formalizado, linear e fragmentado. A escola adere às propostas curriculares que organizaram rigidamente os conteúdos, em termos de sequenciamento intra e extracurriculares, os quais eram repetidos, ano após ano, por meio do método expositivo, combinado com cópias e questionários; a habilidade cognitiva a ser desenvolvida era a memorização, articulados ao disciplinamento, ambos fundamentais para a participação no trabalho e na vida social, organizados sob a hegemonia do taylorismo/fordismo (KUENZER, 2005).

Em decorrência, a escola influenciada por tais concepções, se estabelece no modelo seriado através dos conteúdos fragmentados, institui a dificuldade de compreender a relação entre universal e particular, entre global e o local, a ausência desse movimento dialético repercute na dificuldade de constituir a relação entre si e com a vida concreta dos sujeitos, influenciando diretamente no distanciamento da compreensão da totalidade e de um projeto de formação humana.

A fragmentação do conhecimento que tem seu ápice no ensino curricular das escolas, os conteúdos são organizados por áreas e disciplinas trabalhadas de forma isoladas em suas cargas horárias por séries e turmas, mediante a uma prática irrefletida aparta os conhecimentos científicos dos conhecimentos tradicionais em vez de reconhecer suas inter-relações. Na égide de sua aplicabilidade, em muitos casos, se estabelece duas grandes forças que exercem mecanismos de apropriação através da supervalorização da produção, dominação e assimilação do saber sistematizado e em contrapartida a negação dos conhecimentos oriundos da diversidade dos coletivos sociais, étnicos, raciais, do campo ou da cidade.

Advindos de uma formação histórica, alguns coletivos humanos, carregam uma tradição extremamente excludente. De um lado, os poucos autodefinidos como cultos, civilizados, cidadãos curtidos na ética do esforço e do trabalho, dirigentes: de outro lado a minoria, os Outros, inferiorizados como primitivos, incultos, preguiçosos, os coletivos indígenas, negros, trabalhadores, camponeses, favelados e subcidadãos (ARROYO, 2013).

Arroyo esboça ainda as duras marcas que, os Outros, sofrem mediante ao acesso ao conhecimento, ao afirmar que:

Não apenas foi negado e dificultado seu acesso ao conhecimento produzido, mas foram despojados de seus conhecimentos, culturas, modos de pensa-se e de pensar o mundo e a história. Foram decretados inexistentes, à margem da história intelectual e cultural da humanidade. Logo, seus saberes, culturas, modos de pensar não foram incorporados no dito conhecimento socialmente produzido e acumulado que as diretrizes curriculares legitimam como núcleo comum (ARROYO, 2013, p. 14).

São mecanismos que conduzem os sujeitos a distanciarem-se de sua própria história, em um único espaço é dada a oportunidade de congregar a história da humanidade, mas o direito de conhecer sua própria história é negado, apresenta-se como algo já criado e ao mesmo tempo alheio ao sujeito. Para Enguita (1993 p.235) a educação formal em sua relação entre a cultura e os conhecimentos escolares “apresentam-se ao aluno como uma entidade acabada, reificada, com lógica e vida próprias, estática e dificilmente modificáveis (ou simplesmente, naturais e imutáveis)”.

Nesses moldes o sujeito é levado a considerar o que lhe é ensinado como algo imutável e instituído, nessa concretude aprende que ocupa um espaço de vivência, mas não pode ser um sujeito ativo na relação com esse meio. É uma lógica que prima pela padronização, homogeneização e acumulação do conhecimento, com práticas que se utilizam do currículo para personificar as forças excludentes do modelo capitalista e a legitimação da meritocracia. Institui-se a hegemonia dos conteúdos e bagagem cultural da classe dominante, que fará com que muitos coletivos humanos passem a conceber a escola como um espaço sem sentido e um território que desqualifica culturas.

Dessa forma, somos levados a pensar que as matrizes curriculares se cercam em territórios inabitáveis, são selecionados os saberes que podem ocupar o espaço, estes são definidos como comuns e legítimos, os demais que compõem o senso comum costumam ser considerados como ilegítimos, insignificantes por trazerem toda a trajetória histórica, cultural, social fortemente marcada pela leitura e visão de mundo dos sujeitos.

O sistema escolar utiliza o currículo para selecionar os coletivos sociais, segregar e/ou excluir outros. Uma prática que põem em voga relações de poder entre o saber escolar e os saberes do senso comum, estabelecendo no interior da instituição escolar a violência simbólica (BOURDIEU,1989), ao se constituir com base no saber sistematizado dominante e ignorar a realidade e os conhecimentos do aluno.

Destarte, não se explora o potencial deste aluno e muito menos proporciona a reflexão e questionamento sobre os conteúdos estudados e a relação com a realidade vivida, quanto menos instruídos criticamente, menor serão as ações contra a forma como são colocadas na sociedade. Assim, o objetivo maior é iniciar a transmissão dos conteúdos, que quase sempre são repassados em uma lousa e por sua vez os alunos tem a obrigação de realizar a cópia, memorizá-los, responder aos comandos e repeti-los em uma determinada sequência, são demandas de uma pedagogia que objetivava a uniformidade de respostas para procedimentos padronizados, regidos por moldes de desempenho que foram definidos para atender a vida do trabalho e social.

Alheio à experiência existencial do aluno, o professor se torna o narrador de conteúdos que atende a hegemonia cultural e universal, depositando nos alunos aquilo que lhe é estabelecido na matriz curricular e nos livros didáticos. Freire (2005, p.66) diz que “a tarefa indeclinável é “encher” os educandos dos conteúdos de sua narração. Conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganharia significação”.

Dentro desse contexto, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão e recai na alienação da ignorância. O educador se mantém em posição fixas e invariáveis, será sempre o que sabe, enquanto os educandos serão sempre os que não sabem. A rigidez destas posições nega a educação e o conhecimento como processos de busca (FREIRE, 2005).

As hierarquias se fortalecem tanto na soberania do saber sistematizado quanto na posição que o professor ocupa frente aos educandos, contextualizações que se fecham em mundos superiores, em conhecimentos dicotômicos e em visualizações estereotipadas dos sujeitos, sempre impregnada da seletividade, segregação e ocultamento de saberes. São territórios, relações de poder e de resistência pela identidade que proporcionam grandes desafios aos profissionais do conhecimento.

Desafios esses de tornar a escola um espaço que valorize o conhecimento de todos, que transcenda a eleição de uma identidade específica configurada pelo saber universal que se

hierarquizada e tangenciam situações de potencialidade e de exclusão. É latente que se prime por práticas inclusivas que possibilitem visualizar o sujeito em sua totalidade, para tanto é necessário (re)pensar as estruturas curriculares, planejamento, metodologias de ensino em vista de remover as barreiras de aprendizagem e participação de todos.

Moreira e Candau (2003) compreendem que construir o currículo nessa perspectiva irá requerer do professor nova postura, novos saberes, novos objetivos, novos conteúdos, novas estratégias e novas formas de avaliação. Para tal mudança é necessário que o todo educativo se disponha a promover o diálogo entre os saberes através de práticas que considerem as necessidades e identidades de todos.

Deve-se ter o consenso que o saber sistematizado, que não tem a função de substituir outros tipos de conhecimento. Mas, sim de integrar-se a ele, em um contexto de “uso deliberado, consciente, em situações que se tem clareza dos objetos ou fenômenos que eles representam” (SFORNI, 2010, p. 103) e promova a articulação das aquisições de culturas e nitidez dos objetos referendados pelo que eles representam.

São esferas de conhecimentos que se bem organizados, com objetivos planejados e intencionais podem propiciar a tomada de consciência. A preocupação com esses elementos devem ser problematizados na escola de modo que possa proporcionar a internalização dos conceitos e possibilidades de desvelar a realidade, criticar para conhecê-la recriando o conhecimento, descobrindo-se como sujeitos inacabados permanentes.

5 A TRANSGRESSÃO DO MODELO SERIADO DE ENSINO: MOVIMENTOS DIÁLOGICOS E DE RESISTÊNCIA

Mediante as bases que compõem a escola rural multisseriada quanto à estrutura seriada e implicações metodológicas se pauta a necessidade de transgredir o modelo da seriação e apontar práticas pedagógicas que assegurem o direito de aprender com qualidade referenciada na afirmação e valorização da heterogeneidade sociocultural dos sujeitos e as estratégias didático-metodológicas que servem de resistências para superar os ditames que fragmentam, selecionam e excluem o educando no processo de ensino e aprendizagem.

5.1 A TRANSGRESSÃO DO MODELO SERIADO DE ENSINO

Dentre os coletivos que estudam as escolas rurais multisseriadas, o Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação do Campo na Amazônia (Geperuaz) vem se destacando ao pontuar a realidade das escolas multisseriadas, o universo de negação de direitos, precarização e as ações que os professores e alunos têm realizado para enfrentar os desafios que emergem nesses espaços, o que, em certa medida, nos levam a considerar como referências para a transgressão do modelo seriado de ensino, hegemonicamente instituído e materializado nessas escolas.

Ao considerar todo o arcabouço histórico da educação nos territórios rurais, se observa que o paradigma urbanocêntrico impera com a ideologia do urbano como espaço de ascensão social, acesso à tecnologia, melhores condições de trabalho, bem estar social, e, portanto, indicando possibilidades frente ao desenvolvimento. O antagônico, neste caso, estaria o meio rural marcado pelo atraso, não-desenvolvimento, não-modernidade e não-investimento em todas as esferas.

Esse discurso assenta-se no paradigma de racionalidade e de sociabilidade urbanocêntrico, de forte inspiração eurocêntrica, que estabelece padrões existentes como universais para o mundo, embora seja fundamentalmente particular e conseqüentemente excludente, posto que apresenta e impõe um padrão de pensar, de agir, de sentir, de sonhar e de ser de acordo com os princípios e valores de racionalidade da sociedade capitalista mercadológica, excluindo outros modos de representar o mundo e produzir a vida (HAGE, 2011, p.131).

Ademar Bogo (2010) corrobora ao afirmar que a cultura etnocêntrica nasceu nos tempos da colonização, quando os habitantes dos territórios recém-descobertos e ocupados pelos países europeus foram considerados inferiores e atrasados culturalmente. Agora, o

desdém tem uma proporção maior, pois somos considerados não apenas inferiores, mas também ameaçadores dos interesses do capital. Por isso, a “cultura do centro” pretende se sobrepor às demais, como se, de fato, o mundo fosse apenas uma grande e única aldeia, na qual o poder concentra-se em um único local, a partir de onde comanda, não só as relações sociais de produção, mas também a linguagem, os desejos, o pensamento e os conhecimentos.

A lógica dessas ações separa o campo/cidade com enaltecimento do urbano, em detrimento e subordinação do meio rural, muito bem demarcadas no capitalismo. Fabrini (2002, p. 77) diz que a existência camponesa dentro das relações capitalistas de produção sempre foi desigual, “sendo considerada desde um obstáculo para o desenvolvimento da sociedade, passando pela barbárie, atribuída a sua condição de classe social, até as profecias do seu desaparecimento com a intensificação das relações capitalistas”. Portanto, a lógica capitalista se articula para que se tenha uma uniformidade do mundo onde a relação com maior força hegemônica se sobrepõe a outras, o que remete a um sistema perverso de imposição construído historicamente que recaem nos desígnios instituídos pela desigualdade e exclusão.

A ideia de progresso e desenvolvimento advinda principalmente da urbanização do mundo contemporâneo, que valoriza sobremaneira a cidade, impôs uma gama de relações hierárquicas. A escola urbana e seriada passa a ser o modelo ideal a ser seguido para se promover a qualidade no ensino, referendada pela racionalidade capitalista que tende a homogeneizar as culturas, os saberes, separar os sujeitos em um mundo dual e superior, fragmentar o conhecimento em uma escola reprodutora do individualismo, competitividade, seletividade e meritocracia.

Isso porque a escola seriada, urbanocêntrica e na lógica capitalista não se ocupa das relações humanas e sim das relações impositivas e coercitivas, seja através da hegemonia do professor sobre o aluno, onde é “natural” o autoritarismo como mecanismo de produção de alunos e futuro trabalhadores que obedeçam e que não pensem ou através de práticas avaliativas que legitimam esse poder sobre o aluno, na qual o conhecimento é mensurado pelas notas e são determinantes para as progressões seriais, reforçando assim que serão vencedores os que se esforçarem para progredir. Nessa constituição os conteúdos se compõem na homogeneidade da cultura universal e é transmitido de forma mecânica e linear, o que acaba não fazendo sentido para muitos aprendizes.

Essa organização será responsável por ensinar, em determinado tempo e ritmo, um conjunto de conteúdos fragmentados em disciplinas, os professores também se fecham nesses blocos, em suas áreas de formação, os alunos são agrupados por faixa etária e em suas turmas.

É mensurado um intervalo de tempo para que todos tenham alcançado o nível de conhecimento estabelecido, aqueles que não atendem a homogeneização dos tempos de aprendizagem que a instituição julga ser razoável aprender, conforme regras estabelecidas por ela é caracterizado como elemento principal para referendar o fracasso escolar.

É dentro de esse olhar que cabe alguns questionamentos: Estaria nesse modelo seriado de ensino os caminhos para uma educação de qualidade aos sujeitos do campo? Esse modelo poderá incluir a todos? O papel do professor é ser transmissor de um saber fechado e fragmentado em tempos e disciplinas que se aprisionam na seriação? Que barreiras explicam a dificuldade em superar esse modelo?

Mediante a reflexão que esses questionamentos podem promover, se observa sinais de inadequação desse modelo educacional, ainda que a escola seja predominantemente colonizada modelo produtivista e de formalismo da racionalidade que incide na concepção de sujeito, de escola, nas modalidades de ensino, organização do tempo, espaço e conhecimento referendados pelo modelo seriado de ensino.

Nessa compreensão, Hage afirma que:

É justamente a presença do modelo seriado urbano de ensino nas escolas ou turmas multisseriadas que impede que os professores compreendam sua turma como um único coletivo, com suas diferenças e peculiaridades próprias, pressionando-os para organizarem o trabalho pedagógico de forma fragmentada, levando-os a desenvolver atividades de planejamento, curricular e de avaliação isolados para cada uma das séries, de forma a atender aos requisitos necessários a sua implementação (HAGE, 2014, p. 1175).

O modelo seriado condiciona a fragmentação do conhecimento desde a formação do professor até a sua atuação em sala de aula, onde o alcançar o conteúdo programático através de um método homogêneo passa a ter maior relevância. Sobre essa assertiva Arroyo (1999, p. 2) diz que “para o sistema seriado fomos formados e ele terminou nos formando e deformando”. Isso consequentemente estabelece barreiras ideológicas que impedem as práticas coletivas e inclusivas entre os pares, de modo que todos sejam respeitados nos princípios da autonomia de seus territórios materiais, imateriais, diverso e subjetivo.

Uma ruptura para essa base organizacional pode ser o caminho para iniciar a luta contra a hegemonia imposta pelo ideário capitalista, urbanocêntrico e seriado, combater a alienação que pode propiciar criação e recriação de iniciativas inovadoras que permita superar os limites estabelecidos, o que deságua na audácia de diferentes protagonistas em tentar inaugurar um novo cenário educacional inclusivo e dialógico.

É dentro desse contexto que Hage (2014, p. 1176) advoga para a transgressão do paradigma da seriação, em que para se compreender e efetivar mudanças e desdobramentos positivos no processo de ensino e aprendizagem em relação às escolas rurais multisseriadas deve-se “transgredir a constituição identitária que configura essas escolas, ou seja, deve romper, superar, transcender ao paradigma seriado urbano de ensino, que em sua versão precarizada, se materializa hegemonicamente sob a forma de escolas multi (seriadas)”.

Neste sentido a “transgressão é possibilidade de transcendência, forma de romper com as amarras de toda acomodação que apequena, conduzindo à realização de utopias concretas. Transgressão é a consolidação máxima da possibilidade de um novo tempo de educação” (FAZENDA, 1996 p.22 apud ESPÍRITO SANTO, 2011, p. 22).

É no bojo desse quadro que Paulo Freire (1979, p. 1) aponta para as mudanças centradas não na concepção capitalista, mas, na perspectiva de emancipação e libertação, quando afirma que:

Pode a educação operar mudança quando ela combate a concepção ingênua da pedagogia que se crê motor ou alavanca da transformação social e política. Combate igualmente à concepção oposta, o pessimismo sociológico que consiste em dizer que a educação reproduz mecanicamente a sociedade. Nesse terreno em que analisa as possibilidades e as limitações da educação, nasce um pedagógico que leva o educador e todo profissional a se engajar social e politicamente, a perceber as possibilidades da ação social e cultural na luta pela transformação das estruturas opressivas da sociedade classista.

Ao estabelecer relação entre tais definições, está se afirmando que o pensamento produzido pela transgressão visa ultrapassar limites, superar barreiras, transcender normas que aprisionam, demarcam ações e condicionam a seguir determinadas regras e ordens de um sistema seriado que engessa para atender a hegemonia urbanocêntrica e capitalista.

Esta transgressão seria o fruto de uma transcendência da racionalidade técnica do real vivenciado no sistema educacional que possibilitaria escapar, na liberdade do pensamento-reflexão-ação, da esfacelamento do saber e aprendizagem mecanizada. É a superação da alienação que, destitui a autonomia mediante ao controle do trabalho docente, que permitirá, com muita ousadia questionar e transformar a escola seriada e excludente em uma escola emancipatória, com qualidade social.

Dessa forma, os agentes da transgressão orientam sua ação não apenas para indicar, no plano cartesiano, a transposição de limites, mas ousarão no sentido de desconstruir as concepções da imutabilidade de eixos horizontais das ordenadas do sistema. Serão eles os protagonistas da ação que leva a pensar, que pede ousadia e rebeldia para superar o que os enquadra, em um processo que opera a superação de si mesmo na ruptura com o mundo.

É o que faz reafirmar as contribuições de Freire (1979) quanto à instância de a educação operar mudança, em que para tanto, o educador junto a outros agentes educativos, devem se engajar social e politicamente em busca da transformação das estruturas que os oprimem. Para isto a reflexão e ação não podem se separar. Isso porque a práxis é transformação do mundo, é conquista de sujeitos que se encontram em colaboração para exercerem uma análise crítica sobre a realidade, resguardando assim a imprescindível importância de essa transformação ocorrer com o auxílio de processos pedagógicos democráticos (FREIRE, 2005).

Isso porque a escola mesmo funcionando para manter as ideologias da classe dominante, não se restringe apenas a esse papel conservador, agem também em seu interior, forças contrárias que possibilitam através da luta transcender tais domínios em vista de sua transformação e emancipação.

As formas de poder engendradas em cada território, aqui representado pelas escolas, podem reproduzir e perpetuar discursos, ideias e valores de uma instituição conservadora e mantenedora da ideologia da classe dominante. Todavia, no interior dessas mesmas escolas, se resguardam forças contrárias que atuam para mudar a condição de submissão, práticas racionalizadas e tradicionais e assim na resistência da luta galgam a transformação social e emancipatória. É notável dessa forma que se torna um campo de disputa de diferentes sujeitos que a compõem, os quais possuem relações de força e, portanto compõe um espaço de prática social, espacial e territorial.

A escola rural multisseriada estaria ocupando um espaço de múltiplas variáveis, centrada em um paradigma marcado pela racionalidade e sociabilidade urbanocêntrica, o que recai na forma como os grupos a compreendem quase sempre imputado na padronização, para servir ao modelo hegemônico que desconsidera as singularidades dos sujeitos. Logo, são elementos que coexistem em uma relação conflituosa e de poder que demarcam a formação e visualização de uma dada realidade.

Aponta-se que a partir destas relações de poder, a Escola pode ser entendida como um espaço territorial, tendo em vista que a mesma é permeada por conflitos, gerados pelos interesses dos diversos sujeitos que a compõem e que o território consiste em um espaço definido por estas relações. Além disso, o território não compreende somente a estrutura física do espaço ocupado, mas também as funções e sentidos que lhe são atribuídos. Compreender como essas relações de poder ocorrem é entender como o poder age sobre os indivíduos sociais e entendê-las permite definir a Escola como território (SILVA; OLIVEIRA, 2014 p. 12).

Na definição de Haesbaert (2014 p.57) território em qualquer acepção, tem a ver com poder, mas não apenas com o tradicional poder político. Mas, diz “respeito tanto ao poder no sentido explícito de dominação, quanto ao poder no sentido mais implícito e simbólico de apropriação”. Sobre essa ingerência o território enquanto espaço-tempo vivido, reserva complexidade, diversidade, multiplicidade de contextualizações.

Enquanto continuum dentro de um processo de dominação e/ou apropriação, o território e a territorialização devem ser trabalhados na multiplicidade de suas manifestações, que é também e, sobretudo, multiplicidade de poderes, neles incorporados através de múltiplos sujeitos envolvidos – tanto no sentido de quem sujeita quanto de quem é sujeitado, tanto no sentido das lutas hegemônicas quanto das lutas subalternas de resistência – pois poder sem resistência, por menor que seja, não existe. Assim, devemos primeiramente distinguir os territórios de acordo com aqueles que os constroem, sejam eles indivíduos, grupos sociais/culturais (HAESBAERT, 2014).

Nessa luta enviesada por uma escola rural multisseriada que apresenta ações e ideologias que são construídas a partir de relações de poder em meio às relações do saber, dimensões do conhecimento sistematizado versus conhecimento da vivência com o meio sócio cultural, valorização ou exclusão do sujeito, existem arenas de lutas diferentes, múltiplas e plurais e, portanto, cada uma manifesta potencialidades diferentes.

Diante disso, se cogita que no chão da sala de aula, emergem situações que referenciam a transgressão das imposições da hegemonia dominante capitalista, aqui descrita pelo modelo seriado de ensino, tais ações podem ser expressas pelo intermédio das práticas pedagógicas num processo de ensinar e aprender valorizando e problematizando as especificidades e realidades dos sujeitos, de modo a promover interação entre os saberes e, portanto, rompimento com a fragmentação entre o tempo, espaço e conhecimento.

Cabe referenciar que a atuação da escola em uma perspectiva de transgressão, implica compreender os pressupostos de interlocução e mediação expressos no seio de suas práticas, que neste caso se tem as lutas travadas em favor da educação do campo, em que muitos agentes têm se mobilizado para debater, denunciar práticas de exclusão e anunciar propostas de transformação mediante a cultura e os valores do campo. É o que tem concebido a visibilidade legítima dando rumo a uma perspectiva de emancipação.

Entretanto, é válido destacar que o ato de transgredir mediante uma nova forma de pensar e agir apresenta barreiras complexas de serem ultrapassadas. Isso porque essa sociedade é permeada por condutas, ações e comportamentos modelados pelos espaços sociais em que transitamos, ou seja, somos formados para assimilar, respeitar e reproduzir os padrões

que a sociedade cria e institucionaliza. Assim se é recompensado quando se segue e punido quando se transgride esses padrões.

Em vista de buscar contribuições para compreender como a transgressão do modelo seriado pode se materializar, buscamos alicerce no paradigma da educação inclusiva, por compreender que o ruir dos pilares da seriação está em lutar por uma escola para todos, sem discriminações, sem ensino à parte para os mais e para os menos privilegiados, sem desconhecer os conteúdos científicos, entretanto não se restringindo a instruir os alunos, a “dominá-los” a todo o custo.

Nessas confluências Mantoan (2003) afirma que para superar o atual modelo vigente terá que haver a superação referente ao “que” é ensinado e o “como” é ensinado, para que se promova o desenvolvimento e aprendizagem humanizado, na qual os alunos possam se aproximar entre si, que as disciplinas sejam tratadas como meio de conhecer melhor o mundo e as pessoas que os rodeiam; e ter como parceiras as famílias e a comunidade na elaboração e no cumprimento do projeto escolar.

A autora enfatiza ainda que para essa superação é preciso enfrentar frentes de trabalho, cujas tarefas fundamentais, são:

- Recriar o modelo educativo escolar, tendo como eixo o ensino para todos.
- Reorganizar pedagogicamente as escolas, abrindo espaços para que a cooperação, o diálogo, a solidariedade, a criatividade e o espírito crítico sejam exercitados nas escolas, por professores, administradores, funcionários e alunos, porque são habilidades mínimas para o exercício da verdadeira cidadania.
- Garantir aos alunos tempo e liberdade para aprender, bem como um ensino que não segrega e que reprova a repetência.
- Formar, aprimorar continuamente e valorizar o professor, para que tenha condições e estímulo para ensinar a turma toda, sem exclusões e exceções (MANTOAN, 2003, p.29).

Estes são alguns dos enfrentamentos que se fazem presentes na constituição da escola inclusiva, os quais emergem da construção de uma nova relação educativa que não marginaliza as formas de saber, se respeita o sujeito em sua diversidade e que afirmam o papel das escolas como espaços educativos de construção de personalidades humanas autônomas e críticas.

Quanto às referências para a transgressão do modelo seriado de ensino, Hage (2014, p. 1176) apresenta alguns aspectos que se consolidam como caminhos possíveis, tais como o “fortalecimento da participação coletiva de todos os segmentos escolares na construção do projeto pedagógico, do currículo e na definição das estratégias metodológicas e avaliativas realizadas na escola”. Esses elementos precisam ser pensados considerando o reconhecimento

de diferentes tempos, espaços e conhecimentos no processo educativo, para que assim fortaleçam as ações engajadas, que conseqüentemente repercutirão na condução do planejamento, a gestão, o processo de ensino e a aprendizagem e, por conseguinte, no fortalecimento da afirmação da escola pública do campo.

Assim, a ação de transgredir rumo à afirmação de uma escola pública de qualidade para os sujeitos do campo, vislumbra possibilidades que podem ser construídas e reconstruídas pelos educadores e educandos em seu cotidiano educativo, através do diálogo dos saberes, reflexão e intervenção em suas práticas orientadas por teorias que fundamentem e potencializem o processo de ensinar e aprender e, por conseguinte, contribuirão para o respeito à dignidade das pessoas, proporcionando assim igualdade de oportunidade que recai na valorização do direito ao desenvolvimento (físico, social e intelectual), portanto, o sujeito é visto dentro de sua inteireza de seus tempos, diferenças, desejos e anseios.

5.2 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DIALÓGICAS E DE RESISTÊNCIA: A VALORIZAÇÃO DA HETEROGENEIDADE DOS SUJEITOS

As práticas pedagógicas dialógicas e de resistência dentro das relações territoriais da escola repercutem em se tornar um elemento de formação humana dentro das inter-relações de poder, haja vista que o conhecimento detém significados, valores, compreensões, interpretações do mundo e de si referendados por uma concepção de educação e intencionalidade política.

Nessa instância, entender a ação do educador como ato político significa romper com uma visão que dicotomiza o ato pedagógico do ato político implicando avançar para uma concepção de que a Educação é conscientizadora. Importante esclarecer que este ato político, não é o partidário, mas significa, numa perspectiva mais ampliada, um ato capaz de despertar o gosto pela liberdade, à solidariedade, a responsabilidade para com o ser do outro e pelo mundo, pelo próprio percurso, condições que fazem do ser humano um verdadeiro revolucionário. Isto se traduz em uma postura a favor de liberdade, da justiça, da ética e do bem comum (GREDIN, 2012).

A possibilidade desse projeto está relacionada ao território educacional em que se vive, onde a escola do campo nesse processo vem buscando se firmar dentro de vias teóricas do Pensamento Pedagógico Socialista que pensa educação e a produção desde a realidade dos sujeitos, a Pedagogia do Oprimido que incluem o diálogo com as matrizes pedagógicas e a

Pedagogia do Movimento, que produz desde as experiências educativas dos próprios movimentos sociais, em especial os do Campo.

São vias de construção do saber crítico na articulação entre a práxis (ação-reflexão-ação) que busca uma atuação efetiva sobre o mundo, transformação da consciência e do real, fundamentados na liberdade do pensamento, ação e qualquer forma de opressão e de exploração do ser humano pelo ser humano.

Dessa maneira, as possibilidades de intervenção a uma prática mediada por pressupostos teóricos são latentes, por visualizar mudanças da epistemologia da prática para a epistemologia da práxis, em um movimento dialético que se constitui como perspectiva educativa transformadora e inclusiva para os sujeitos do campo.

A prática pela prática não nos permite elaborar uma nova teoria como forma de compreender mais significativamente a dinâmica da ação cotidiana. Enquanto a atividade prática pressupõe uma ação efetiva sobre o mundo, que tem por resultado uma transformação real deste, a atividade teórica apenas transforma nossa consciência dos fatos, nossas ideias sobre as coisas, mas não as próprias coisas. Porém, a transformação da consciência das coisas é pressuposto necessário para se operar, ao nível teórico, um processo prático.

[...] há de se operar uma mudança de epistemologia da prática para a epistemologia da práxis, pois a práxis é um movimento operacionalizado simultaneamente pela ação e reflexão, isto é, a práxis é uma ação final que traz, em seu interior, a inseparabilidade entre a teoria e prática. A separação de teoria e prática constitui-se na negação da identidade humana (GHEDIN, 2012, p. 35).

A prática sobre esses aspectos emerge da necessidade de refletir a ação pedagógica para atuar criticamente como forma de atividade política diante do conhecimento. Dessa forma, “Refletir criticamente significa colocar-se no contexto de uma ação, na história da situação, participar em uma atividade social e assumir uma postura ante os problemas. A reflexão crítica constitui-se em uma atividade pública e, portanto, política” (GHEDIN, 2012, p. 45). Por conta disso, o conhecimento não só é uma construção social, mas circunda também no interior da cultura.

Segundo Freire (2007, p. 24), a Educação é um processo que deve conduzir à reflexão, pois,

[...] o que se visa é a formação de cidadãos críticos, ativos, que intervenham no processo de transformação da sociedade. Esse processo comporta o domínio das formas que permitem chegar à cultura sistematizada. E por esse motivo [...] já estaria justificada a importância da reflexão.

Imbuído nessa construção, Gadotti (2012, p.12) corrobora ao admitir que é preciso que “a pesquisa e a reflexão em educação não visem apenas à reconstituição histórica da

educação ou a fundamentação psicosociológica do ato educativo, mas sirvam de instrumento de luta para superar as contradições da sociedade opressiva”. Uma ciência comprometida com a competência técnica fundamentada num compromisso político pressupõe a reflexão da teoria e prática e a transformação social.

Toda ação pedagógica requer uma reflexão sobre a construção do saber, na medida em que compreender o ato de ensinar não se constitui em uma transferência de conhecimento, mas sim, de “criar possibilidades para a sua produção e a sua construção” (FREIRE, 2007, p. 24). Assim, teoria e prática se unem para atuar na construção do conhecimento de um ser humano segundo determinado pensamento.

Construir e/ou produzir conhecimento requer assumir que o educador e o educando são sujeitos cognoscentes, que estão em busca de alguma coisa cognoscível, que precisam para responder aos problemas e aos desafios que lhes são impostos (FREIRE, 2005). Assim, a “educação é comunicação, é diálogo, à medida que não é transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados” (FREIRE, 1980, p. 46).

Esses pressupostos são determinantes para compreender a educação escolar em suas manifestações na atualidade, inter-relacionando a prática social dos homens e processos de transformação da natureza, com vistas a valorizar o sujeito em todas as suas constituições e tempos históricos, postulado dentro da interpretação da realidade, visões de mundo, organizações construídas através de sua história em alinhamento com a práxis.

Os povos amazônidas devem ser compreendidos como sujeitos de direitos e protagonistas da sua própria educação, em todas as instâncias e processos educativos em que participam; um coletivo possuidor de saberes, valores e modos de vida peculiares e de memórias coletivas, que são ratificadas nas suas vivências e pela sua produção material de existência. Isto deve se refletir em suas formas de aprender, bem como na constituição do espaço escolar, em suas relações de trabalho e práticas culturais.

Freire (2005) propõe a necessidade de uma pedagogia que resguarde o valor do homem enquanto sujeito da realidade histórica em que se insere, humanizando-se, em luta constante pela liberdade, desalienação e pela sua afirmação, enfrentando as condicionantes de uma classe dominadora que tende a oprimir e explorar e a perpetuar-se. Esse processo repercute na ação transformadora da práxis libertadora.

A ação libertadora como resultado da “conscientização” do sujeito se traduz em um caráter pedagógico, de modo que o método é a própria consciência enquanto caminho para algo apreendido com intencionalidade, em que educador e educandos numa tarefa em que

ambos são sujeitos e desmistificam a realidade e a criticam para conhecê-la recriando o conhecimento, descobrindo-se como sujeitos inacabados permanentes.

A prática libertadora baseada em uma concepção do conhecimento como processo de busca e dos homens enquanto seres da busca, se substancia em uma metodologia baseada na educação problematizadora, mediatizados pelo mundo. Educandos são investigadores críticos em diálogo com o educador e com outros educandos. E o papel do educador problematizador é proporcionar, com os educandos e as condições para a superação do conhecimento inacabado (FREIRE, 2005).

Nesse aspecto, a pedagogia dialógica emancipatória procura sensibilizar o docente do seu papel de problematizar a realidade com o educando, o que na educação do campo implica para a instauração da práxis baseadas na interação entre os sujeitos através do diálogo e enquanto instrumento metodológico, que permite a leitura e visões crítica da realidade, incluindo a linguagem do homem, dos seus valores, seus saberes e da sua concepção do mundo, cooperação, as dinâmicas de articulação com o tempo e espaço para condução da prática, incidindo na organização geral do ambiente dentro e fora de sala de aula, bem como nas relações da escola com a comunidade.

A atuação em escolas multisseriadas admite a lógica de trabalho e relações pautadas na diversidade, se materializa predominantemente dentro de uma dinâmica sociocultural e educacional em territórios rurais, permeada por especificidades sociais, educacionais, históricas e culturais de cada ser humano que compõe o universo heterogêneo, dentro de uma sala de aula com alunos de várias séries, distintos níveis de aprendizagem, diferentes idades e que protagonizam o processo de ensino e aprendizagem em um mesmo espaço e ao mesmo tempo.

Para trabalhar com toda essa diversidade que caracteriza o campo e os sujeitos que nele vivem e constroem suas identidades, é imprescindível que o docente, mobilize e produza saberes para ensinar e, ao mesmo tempo, aprenda com os alunos e as pessoas com as quais interage na comunidade onde atua/mora (ALMEIDA, 2010). Esses saberes são plurais, integram as práticas educativas e dialogam com os conhecimentos científicos em sala de aula.

A prática educativa, só tem sentido porque está relacionada a um dado contexto socialmente construído e vivido pelos seus agentes. “[...] a prática educativa refere-se à atividade que os agentes pessoais desenvolvem, ocupando e dando conteúdo à experiência de ensinar e de educar” (GIMENO SACRISTÁN, 1999, p. 30). Isto significa que, a ação possui um significado e um sentido quando é considerado o meio histórico e cultural em que vivem os envolvidos com a prática educativa.

Esse processo admite precedentes para o pensar e o fazer pedagógico da vida deste educador, haja vista que “as vivências comuns na produção da vida dão a força formadora aos símbolos. É o que faz pensar, produzir identidades, valores, leituras e interpretações de mundo e de si mesmos como coletivos. Desse real vivido vem a força pedagógica” (ARROYO, 2012.p, 85).

Mediante a estas conjecturas a construção da epistemologia da prática, do trabalho docente e da educação do campo deve versar sobre o conhecimento construído na experiência coletiva, a aprendizagem como construção social, dialogicidade, registros e sistematização da prática vivida, mediação com os conhecimentos historicamente construídos pela sociedade por intermédio da análise das contradições marcadas pelo modo de produção capitalista e conflitos sociais, contextualização política como produto do trabalho coletivo, autogestão como princípio da organização do trabalho pedagógico, diálogo com os movimentos sociais como viés para expressão de luta, compreensão do campo como expressão de territorialidades e espaços. Isto é uma prática social orgânica que ultrapassam todos os limites da análise disciplinar, na escola e na ciência (SOUZA, 2011).

Nessa perspectiva, a prática buscará suporte na construção do conhecimento que mergulhe nas experiências coletivas, conflitos, lutas sociais que marcam a história dos sujeitos do campo. O coletivo gera noções que modificam a realidade social, o que estabelece uma prática social com critérios para a validação do conhecimento em construção.

Ao direcionar esta atuação para a construção do conhecimento em escolas do campo, cabe o desafio de estabelecer o diálogo entre os saberes que permeiam suas vivências com os saberes científicos. Desse modo, os saberes da cultura dos povos do campo são denominados por experiências, haja vista que são “provenientes de sua relação de trabalho com a terra, com a mata e com as águas, e a sua relação com as comunidades, populações e culturas locais. Saberes que expressam dimensões educacionais, religiosas, medicinais, produtivas, [...]” (MOTA NETO; OLIVEIRA, 2004, p.54).

Nessa perspectiva é relevante a concepção de prática e resistência que o docente assume ao compreender o homem como um ser histórico, construído através de suas relações com o mundo social, conhecimento construído na interação sujeito e objeto a partir de ações socialmente mediadas. E, portanto, que ele difere das outras espécies pela capacidade de transformar a natureza através de seu trabalho, por meio de instrumentos por ele criados e aperfeiçoados ao longo do desenvolvimento histórico humano.

Nessa medida, a prática educativa deve visar a inclusão, democracia e emancipação dos povos do campo, que valorize a cultura como significado do aprender com a Terra, com o

Campo, com os modos genuínos de olhar a vida do homem, em sintonia com a vida na natureza. A Sociologia e Política como constituição do conhecer e dialogar com diferentes modos de organização da sociedade e das lutas políticas. Discursos em um viés que reconheça o poder que tem os gestos, as cores, as imagens e as palavras escolhidas para a luta como saberes legítimos (ANTUNES-ROCHA; MARTINS, 2011).

Estes são elementos que podem propiciar a construção do conhecimento congregada às características culturais da vida do campo, peculiaridades que compõem o repertório e marcam a trajetória das populações que ali vivem. Repercutindo assim em uma ação dinâmica, contextualizada, plural e inclusiva das identidades culturais e do outro, o que permite um ensino para a diversidade.

A prática educativa nesses moldes, na escola pública do campo, poderá estabelecer um movimento voltado para as vivências sócio espaciais, de modo a criar um ritmo de aproximação entre o educando e suas vivências da condição coletiva espacial, para submergir-se na história da produção do espaço, na especificidade da história. E assim, buscar e explicitar as relações sociais e políticas, fundir experiência e pensamento. Pôr em diálogo conhecimentos (ARROYO, 2013).

Esse diálogo pode ser permeado com a função social e política, que auxiliam na construção do conhecimento aliado a elementos dentro de uma teoria para compreender melhor a prática, para que assim se possa ter autonomia no entendimento das ações do ensino dentro da teoria e articule a prática através da valorização da cultura.

É mediante a essa concepção que a via teórica do pensamento pedagógico socialista por intermédio da teoria histórico cultural, vinculada à dimensão pedagógica do trabalho, da organização coletiva, do processo histórico e da cultura dimensionam seu olhar para o processo de aprendizagem e ensino em uma perspectiva humanista e crítica.

Diferente das abordagens clássicas de desenvolvimento que entendem o psiquismo humano como algo que o sujeito já traz pronto ao nascer ou como resultado de uma relação passiva com o meio social em que nasce e vive, para a teoria histórico-cultural, os processos psíquicos surgem, nas e das relações sociais de que o sujeito participa. Assim, o aprender, que está, primeiramente, ligado à sobrevivência humana, inclui tanto o desenvolvimento biológico como as conquistas culturais.

Em termos mais amplos, a contribuição de Vigotski para à Psicologia, remonta a compreensão do ser humano, coordenada pela elaboração teórica do desenvolvimento psicológico como um processo histórico, em uma abordagem dialética geral das coisas e ontogenética e o psiquismo como natureza cultural. Assim, o homem é um ser histórico, que

se constrói através de suas relações com meio natural e social, no processo de trabalho (transformação da natureza). É o homem – ao mesmo tempo natureza e história dessa natureza, o que confere a dimensão histórica em uma totalidade em constante transformação em um sistema dinâmico e contraditório, que necessita ser compreendido em processo de mudanças e desenvolvimento, portanto, dialético (PINO, 2000).

Ainda na análise realizada por Pino (2000) sobre Vigotski (1997, vol. 4, p.106) a natureza cultural do psiquismo está posta sobre a evolução da espécie humana (filogênese) e o desenvolvimento do indivíduo (ontogênese). O conceito de cultura constitui-se em uma definição sintética: “Cultura é, ao mesmo tempo, o produto da vida social e da atividade do homem”, nessa lógica se o produto da “atividade humana” e, como tal, na definição de cultura está embutida a teoria do trabalho social, e ser produto da “vida social” e, como tal, a cultura constitui a dimensão humana da sociabilidade, o que diferencia esta da sociabilidade puramente animal. Isso permite a Vigotski enunciar a “lei genética geral do desenvolvimento cultural” (idem). Segundo a qual todas as funções superiores ou culturais – em contraposição às funções elementares biológicas – antes de se constituírem no plano pessoal já existem no plano social ou interpessoal.

“As raízes genéticas das duas formas culturais básicas do comportamento são constituídas na idade infantil: o uso de instrumentos e a fala humana” Vigotski (1997, vol. 3 e 4). Em outros termos isso significa duas coisas: a primeira, que o comportamento humano não é da ordem do biológico, pois suas bases são “formas culturais”, por isso suas raízes se constituem na infância e não antes; a segunda, que o que define esse comportamento é ser duplamente *mediado*, pela técnica e pelo simbolismo. O que quer dizer que, assim como a invenção de instrumentos e de sistemas simbólicos possibilitou aos homens transformar a *natureza* em *cultura* e transforma-se eles mesmos de seres *naturais* em seres *culturais* (ou humanos, é o mesmo), da mesma maneira, a transformação da criança em um ser *humano* (ou seja, cultural) pressupõe o acesso dela aos meios que possibilitam essa transformação. Instrumentos e símbolos são os mediadores entre o homem e o mundo, natural e social, que conferem à atividade seu caráter produtivo (PINO, 2000 p. 43).

Nessa premissa, se pode compreender que a natureza proporciona os materiais que o homem através trabalho transforma em função de suas necessidades e ao mesmo tempo é transformado por ela, logo, há um processo dialético no qual o desenvolvimento do homem está intimamente ligado ao desenvolvimento cultural e de sua relação social com o meio em que vive, repercutindo assim em seu conhecimento e leitura de mundo.

É diante dessa base que Leontiev (1978, p. 267) afirma que “cada indivíduo aprende a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade”. É necessário que o sujeito no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade

e pelo processo de apropriação da cultura adquira as aptidões e a própria constituição humana, isto por sua vez, está imbuído em um processo dialético na qual as gerações humanas sucedem-se e suas criações passam às gerações seguintes que multiplicam e aperfeiçoam pelo trabalho e pela luta das riquezas que lhes foram transmitidas e passam o testemunho do desenvolvimento da humanidade (LEONTIEV, 1978).

Sob essa ótica se convencionou que o movimento da história só é possível através de transmissão da experiência de vida e saberes produzidos, em outras palavras da aquisição da cultura humana para outras gerações. É inerente considerar que nesse processo há uma relação íntima com a comunicação (verbal ou mental), com os instrumentos físicos e simbólicos que foram produzidos ao longo da trajetória dos homens e que conseqüentemente repercute na produção de educação.

Quanto mais progride a humanidade, mais rica é a prática socio-histórica acumulada por ela, mais cresce o papel específico da educação e mais complexa é a sua tarefa. Razão por que toda a etapa nova do desenvolvimento da humanidade, bem como no dos diferentes povos, apela forçosamente para uma nova etapa no desenvolvimento da educação [...] Esta relação entre o progresso histórico e o progresso da educação é tão estreita que se pode sem risco de errar julgar o nível geral do desenvolvimento histórico da sociedade pelo nível de desenvolvimento do seu sistema educacional e inversamente (LEONTIEV, 1978, p. 273).

Portanto, o ser humano ao entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através dos seus pares e em um viés comunicacional propicia o desenvolvimento da educação e, por conseguinte se bem organizado pode assegurar um desenvolvimento multilateral e inclusivo repercutindo nas manifestações de uma educação humanizadora e principalmente que se possa compreender e reconhecer o outro dentro de seu processo de construção histórica, humana, social, cultural e diversa.

Essa dimensão admite o entrelaçamento entre a linha biológica e a linha cultural (acesso ao patrimônio cultural deixado por outras gerações e pela interação de pessoas mais experientes). O que implica pensar que o ensinar e o aprender compõe uma unidade que delimita o campo de constituição do indivíduo na cultura.

Ao considerar que nesse processo está permeada a aprendizagem sendo relacionada ao desenvolvimento, é necessário considerar que:

[...] o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas (VYGOTSKY, 1998, p. 101).

A organização do ensino apresenta essa possibilidade formativa dentro da escola, desde que o professor participe ativamente da constituição dos processos psíquicos do aluno. A esse respeito, destaca-se a figura do professor como mediador social, o qual deverá ter uma intencionalidade, um planejamento e reflexão (intervenção) para promover o desenvolvimento psíquico (apreensão de conhecimento) dos alunos, à medida que age sobre as funções psíquicas superiores (FPS) (pensamento verbal, linguagem oral (fala) e escrita, memória voluntária, autocontrole da vontade, emoção, imaginação, percepção ativa, valores, aptidões, motricidade, atenção ativa, dentre outras). Nesse processo professor, aluno e o meio são ativos no ato de ensinar e aprender.

As funções psicológicas superiores estariam constituindo o papel de facilitar, se bem mediadas, à apreensão de conhecimento e ao processo de construção pelo sujeito de suas máximas qualidades humanas em interação com os outros e com a cultura através de um movimento dinâmico.

Marsiglia e Martins (2014) salienta que o professor é, necessariamente, o par mais desenvolvido e o responsável pela direção do ensino; a heterogeneidade entre os alunos pode ser potencializadora da aprendizagem, desde que sejam oportunizadas condições planejadas para o compartilhamento do processo de aprendizagem, dado que nos remete à importância das formas de grupalização entre os aprendizes.

O educador na escola pública do campo através da realidade concebida dentro de sala de aula é levado a compreender sobre o mecanismo que se detém para lidar com as diferenças em uma só classe, concebidos na diversidade de idades, visões e leitura de mundo, níveis de aprendizagem, dentre outros. Assim é imprescindível dimensionar o olhar para a importância do planejamento e a articulação com os pares (grupalização) na descoberta do saber e formação das qualidades humanas ao considerar a organização do tempo e espaço em sala de aula.

Ao atuar com toda essa heterogeneidade, é imprescindível encontrar maneiras de trabalhar com as diferenças fazendo delas elementos que favoreça a aprendizagem. Bem como, compreender como essas relações se estabelecem dentro do processo interacional. E, assim, aponta Rego (1997, p.88):

[...] Os diferentes ritmos, comportamentos, experiências, trajetórias pessoais, contextos familiares, valores e níveis de conhecimento de cada criança e do professor imprimem ao cotidiano escolar a possibilidade de troca, de repertórios, de visão de mundo, confrontos, ajuda mútua e consequente ampliação das capacidades individuais.

A importância da interação dos sujeitos, para a aprendizagem em aula nos propicia uma reflexão a respeito da relação entre desenvolvimento e aprendizagem num processo de interação social mediada pelo contexto histórico-cultural de cada realidade (VYGOTSKY, 1989). Dentro dessa perspectiva a concepção de ensino e aprendizagem envolve os sujeitos que ensinam e os que aprendem. O outro social pode se manifestar por meio de objetos, da organização do ambiente, dos significados advindos do mundo cultural que rodeia o indivíduo e na organização do real e da linguagem.

Neste contexto, a aprendizagem como atividade humana admite um caráter social, tendo seu ápice na relação com o meio em que são impulsionadas pela interação com outras pessoas, outros espaços de aprendizagem, tais como os movimentos sociais. A escola nessa perspectiva deve considerar as ideias e valores que se encontram no desenvolvimento social e cultural do educando. Para tanto, é relevante considerar, não só “o meio e as regras que o constituem, **mas seu papel e significado, sua participação e sua influência no desenvolvimento da criança**” (Vigotski, 2010 p. 682 grifos nossos).

O papel e o significado dos elementos do meio sócio cultural mediante novas aquisições do processo de desenvolvimento sofrem modificações e passam a adquirir outros significados e a desempenhar um outro papel por força das mudanças ocorridas no ser. A forma como se toma consciência, a apreensão daquilo que ocorre no meio serão importantes elementos para compreender as constituintes da vivência (sujeito + meio – vivência), mediante a isso se tem a união indivisível das particularidades da personalidade e das particularidades da situação representada na vivência. Logo, o meio desempenha o papel de fonte de desenvolvimento para os sujeitos.

O meio como complexo variável, relativo e dinâmico propicia na e pelas relações sociais e, porque não dizer educacional, mediações culturais que podem auxiliar no desenvolvimento das generalizações superiores (conceitos). Não se pode deixar de considerar que muitas das dessas generalizações são compreendidas em partes, “as partes do mundo” processadas, construídas e reconstruídas dentro das idiosincrasias do sujeito.

Essa dimensão dá ao professor a possibilidade de pensar que “as funções psicológicas superiores da criança, [...] surgem a princípio como formas de comportamento coletivo da criança, como formas de cooperação com outras pessoas, e apenas posteriormente elas se tornam funções interiores individuais da própria criança” (Vigotski, 2010, p.699).

Ao considerar o dinamismo da influência do meio, o professor deve considerar os sujeitos do campo como possuidores de saberes, memórias coletivas, simbolismos ligados a terra, floresta, rios, trabalho, sobrevivência, sociabilidade, valores, identidades culturais e de

gênero construída de vivências sociais e produtivas, o qual produz a relação de ensino e aprendizagem, à medida que é sujeito e objeto de ensino, seja nas práticas diárias de pescar, nadar e se deslocar para outros espaços, conhecimentos transmitidos pela educação cultural repassado pelos pais e fortalecido a cada dia com a prática cotidiana.

Dessa forma, se compreende que a criança aprende conceitos antes mesmo de ingressar na escola, que podem ser denominados de espontâneos ou cotidianos, haja vista que foram concebidos e apreendidos através de suas atividades práticas, o que faz com que o sujeito focalize sua atenção na materialidade do objeto, na ação tangível, repassada pelos seus pares mais experiente de maneira informal e que ajudam a compreender esses objetos e/ou fenômenos de seu meio social. E para compor essa atividade cultural o saber sistematizado se integra para promover a articulação das aquisições culturais.

São esferas de conhecimentos que se bem organizados, com objetivos planejados e intencionais podem propiciar a tomada de consciência. A preocupação com esses elementos devem ser problematizados na escola de modo que possa transformar o conteúdo cristalizado na cultura em um produto mental, proporcionado assim a internalização dos conceitos e possibilidades de desvelar a realidade.

A aquisição de conhecimento por parte de cada sujeito ocorre por meio da formação de ações e operações intelectuais. Essas ações antes de se transformarem em propriedades internas, de um sujeito em particular, são ações externas presentes na prática social. Isso ocorre no processo de apropriação tanto de instrumentos físicos como simbólicos, tanto na formação de ações e operações motoras, quanto na de ações e operações mentais. Mas, como bem explica Leontiev (1991), na internalização de um instrumento simbólico, as ações e operações cognitivas são processos bem mais complexos do que os que ocorrem na apropriação de um instrumento físico ou na aprendizagem de uma ação motora. Para ele, a aprendizagem dos instrumentos simbólicos não acontece pelo convívio ou pela experiência imediata: é um processo de educação sistematizada, escolar, que exige intencionalidade e planejamento (LEONTIEV, 1991 apud SFORNI; GALUCH, 2009 p. 121).

O docente enquanto organizador do ambiente social do aluno deve se ater as capacidades reais e as possibilidades de aprendizagem que o educando pode desenvolver com sua ajuda ou dos demais colegas. Isto é o que se denomina Zona blijaichego razvitia (Zona de Desenvolvimento Iminente).

A zona blijaichego razvitia é a distância entre o nível do desenvolvimento atual da criança, que é definido com ajuda de questões que a criança resolve sozinha e o nível do desenvolvimento possível da criança, que é definido com a ajuda de problemas que a criança resolve sob a orientação dos adultos e em colaboração com companheiros mais inteligentes.

[...] A zona blijaichego razvitia define as funções ainda não amadurecidas, mas que encontram-se em processo de amadurecimento, as funções que amadurecerão amanhã, que estão hoje em estado embrionário (VIGOTSKI, 2004, p. 379 apud PRESTES, 2012, p.204)

A Zona de Desenvolvimento Iminente permite uma abordagem imprescindível para o professor enquanto “organizador do espaço social educativo” (VIGOTSKI, 1991, p.159), de processo de humanização que acontece do coletivo para o individual, se tem por base uma ação colaborativa que possibilita relacionar professor-aluno, aluno-professor e aluno-aluno dos mais experientes com os menos experientes englobando possibilidades para a promoção do desenvolvimento. Na égide desses conceitos se tem meios para dinamizar a prática docente, tendo em vista o conhecimento dos processos psíquicos, sociais do educando e cooperativo.

Neste processo, cabe ao educador considerar estas concepções para a sua prática pedagógica e desse modo, integrar o aprendizado e desenvolvimento histórico cultural. E “Ultrapassar o nível da aparência e buscar a essência de seu trabalho pedagógico, estabelecendo uma relação cada vez mais intencional, crítica e reflexiva com sua prática” (TEIXEIRA; MELLO, 2015, p. 10).

Assim, dentro da teoria histórico-cultural é imprescindível que o docente do campo, resgate seu papel na apropriação do conhecimento, à medida que se dedique a desenvolver a organização do ensino, tendo com suporte as vivências, saberes e subjetividades dos educandos e do próprio trabalho, isto na interação e cooperação com os alunos e demais agentes educativos, bem como a intencionalidade de promover novos processos de desenvolvimento através dos conceitos sistematizados.

As relações entre professor, aluno e o meio, as representações que se formam ao longo do seu processo histórico e a constituição como seres em transformação. Ao transmitir a experiência adquirida, a criação e recriação que integram a diversidade, as concepções e práticas pedagógicas pensadas para educar e valorizar o indivíduo constituído de direito que merece ser reconhecido em sua identidade.

6 PRÁTICAS CONSTRUÍDAS NA ESCOLA RURAL MULTISSERIADA: A AFIRMAÇÃO E TRANSGRESSÃO DO MODELO SERIADO DE ENSINO NA AMAZÔNIA AMAPAENSE

Desvelar as constituições das práticas pedagógicas vivenciadas na escola rural multisseriada, necessita, inicialmente, compreender as visões da multissérie, concepção do trabalho, de educação rural e do campo, os mecanismos que são utilizados para o desenvolvimento das práticas em função das especificidades do trabalho e as condicionantes da regulação do tempo, organização do espaço de aprendizagem e sistematização dos conhecimentos, o que recai na análise dos aspectos que podem servir para a afirmação dos pilares da seriação e para transgredir o modelo seriado, por meio de estratégias didático-metodológicas no processo de ensino e aprendizagem.

Para tanto, se faz latente buscar as características da Amazônia Amapaense e do município lócus da pesquisa, com vistas à possibilidade de incursão na heterogeneidade ambiental, produtiva e sociocultural, por ser preponderante para compreender os sujeitos que constroem suas identidades por meio das diferenças existentes nos territórios amazônicos, o pluralismo de significados que os constituem, conceitos sobre si, grupos sociais e relação com a natureza. Isso porque, a identidade cultural não se produz à parte do mundo escolar, o que, portanto, condiciona a pensar a dinâmica pedagógica que se efetiva na escola rural multisseriada.

6.1 CARACTERÍSTICAS DA AMAZÔNIA AMAPAENSE E DO MUNICÍPIO DE SERRA DO NAVIO: HETEROGENEIDADE AMBIENTAL, PRODUTIVA E SOCIOCULTURAL.

Jeito Tucuju⁶

Quem nunca viu o Amazonas
 Nunca irá entender a vida de um povo
 De alma e cor brasileiras
 Suas conquistas ribeiras
 Seu ritmo novo
 Não contará nossa história por não saber e por não fazer juz
 Não curtirá nossas festas tucujus
 Quem avistar o Amazonas, nesse momento, e souber transbordar de
 tanto amor
 Este terá entendido o jeito de ser do povo daqui.

Quem nunca viu o Amazonas

⁶ Letra de Val Milhomem e Joãozinho Gomes, compositores amapaenses.

Jamais irá compreender a crença de um povo
Sua ciência caseira, a reza das benzedeiras, o dom milagroso (...)

A canção “Jeito Tucuju” de Val Milhomem e Joãozinho Gomes reflete sobre as particularidades e identidade do povo amapaense, demarca o seu território quando afirma que quem nunca viu o Amazonas, nunca irá entender a vida de um povo e compreender suas crenças. De maneira enfática vai apresentando o “jeito de ser do povo daqui” pela sua relação com o Rio Amazonas, com as conquistas ribeiras, seus ritmos de vida, crenças e historicidade, os quais incutem na forma de aprender e ensinar desses sujeitos que moram as margens de rios, lagos, igarapés, campos e florestas. Modos de vida que são regados a elementos simbólicos que compõem uma identidade marcada pelo híbrido, credence e heterogeneidade.

Ao buscar “avistar o Amazonas” e “entender o jeito de ser do povo daqui” é necessário compreender que são terras localizadas a margem esquerda do rio Amazonas, que sedia uma das sete maravilhas do Brasil, a Fortaleza de São José de Macapá, emblemática por resguardar a força histórica de um povo e sua exuberante beleza arquitetônica. A Amazônia Amapaense é marcada ainda pela singularidade da localização da cidade de Macapá, ser cortada pela Linha do Equador, tornando o Estado do Amapá localizado parte no hemisfério norte e outra no hemisfério sul, além de uma extensão de 730 km de seu território compondo a faixa de fronteira internacional com Guiana Francesa e Suriname.

O nome Amapá significa em tupi “o lugar da chuva”, de fato, chove no Amapá entre 2.250 e 3.250 milímetros por ano (CONSERVAÇÃO INTERNACIONAL DO BRASIL, 2009). A chuva abundante e o relevo diversificado explicam, em parte, a impressionante diversidade de ecossistemas naturais no estado. As especificidades territoriais próprias da região dimensionam a **heterogeneidade ambiental**, de um estado com cerca de 10 milhões de hectares, ou mais de 70% do seu território, com proteção ambiental.

Contempla (12) doze unidades de conservação (federais, estaduais e municipais) e (5) cinco terras indígenas. Parte dessas áreas protegidas integra o conjunto do Corredor de Biodiversidade do Amapá, seu núcleo é formado por um dos maiores parque de florestas tropicais do planeta, o Parque Nacional Montanhas do Tumucumaque, com mais de 3.828.000 hectares (CONSERVAÇÃO INTERNACIONAL DO BRASIL, 2009).

Ao tecer a rica teia de biodiversidade, o Amapá tem um território formado por um conjunto de ecossistemas que vão das formações de mangues à floresta tropical densa, passando por campos inundáveis e cerrados.

A bacia hidrográfica do Amapá possui uma área de drenagem dos rios que deságuam no Oceano Atlântico após a desembocadura norte do Rio Amazonas e que vai até a

porção direita da bacia do Oiapoque. Essa região possui 82.696 Km², o que representa 1% do país e está subdividida em quatro unidades (AGÊNCIA NACIONAL DAS ÁGUAS, 2010). Assim, a rede hidrográfica do Amapá é formada por rios que desempenham um grande papel econômico na região desde a atividade pesqueira até o transporte hidroviário.

Essa mesma riqueza de biodiversidade, ao longo dos anos vem disputando poder com grandes empresas, tais como: a Indústria e Comércio de Minérios S.A. (ICOMI) que por mais de quatro décadas realizou a extração e escoamento do minério de manganês, no município de Serra do Navio. Projetos de mineração, como o implementado pelo bilionário Eike Batista, através do consórcio MPBA e MMX Mineração, que explorou ouro e minério de ferro, em Pedra Branca do Amapari e Serra do Navio. E o projeto Jari Florestal com a exploração de celulose; além da Empresa Caulim da Amazônia (CADAM) e a Mineração Santa Lucrecia, que realizaram a extração e beneficiamento de caulim e bauxita refratária no município de Laranjal do Jari.

Dentre os grandes empreendimentos de geração de energia, se tem a Usina Hidrelétrica de Coaracy Nunes, a Usina Hidrelétrica Ferreira Gomes (em fase de instalação) e a Usina Hidrelétrica Cachoeira Caldeirão (em fase de instalação) em Porto Grande, são empreendimentos que ficam sediados na Bacia do Rio Araguari.

A implantação desses grandes projetos e complexos hidrelétricos, por sua natureza ambiental, social e econômica tende a despertar nas comunidades atingidas diversos conflitos socioeconômicos e principalmente a ruptura do cotidiano local da comunidade que sedia a implantação. Hage (2012) o corrobora para a discussão quando afirma que o potencial hídrico é visto pelos setores produtivos de larga escala na região amazônica como um enorme potencial energético para alimentar a exploração e a extração de minérios e, os projetos das grandes barragens são colocados na ordem do dia causando grandes impactos ambientais, econômicos e socioculturais, poluindo rios, desestruturando os modos de vida de populações indígenas, quilombolas, ribeirinhas e comprometendo a sobrevivência dessas populações.

É um contexto que está intimamente ligado à **heterogeneidade produtiva**, de um estado que ao longo da história vem despertando a cobiça dos grandes capitalistas pela diversidade biológica, riquezas minerais e assim se têm a implantação de projetos de exploração e exportação de madeira, celulose, ouro, minérios, plantas, animais exóticos e atualmente o agronegócio da soja vem imperando.

Em outra dimensão se faz presente a agricultura familiar com o cultivo de roças, a produção da farinha de mandioca e o extrativismo vegetal da castanha, açaí, óleos de copaíba e andiroba, a pesca, dentre outros, atividades estas que possuem créditos restritos de

investimento e baixo nível tecnológico em pequena escala. Brondízio (2006), nos ajuda a entender que os produtores de pequena escala na Amazônia compartilham de uma condição de invisibilidade econômica e social, alimentada em parte, por formas preconceituosas utilizadas pelas agências de desenvolvimento nacionais e internacionais e a própria academia na interpretação de seus sistemas de produção. Tais conjunturas negligenciam o entendimento de que os padrões de uso da terra desses grupos baseiam-se na coexistência de atividades intensivas e extensivas que, simultaneamente, minimizam risco, garantindo a consolidação das propriedades rurais.

Assim, o universo heterogêneo produtivo da Amazônia Amapaense apresenta a complexidade de por vezes no mesmo espaço contemplar grandes e médios empreendimentos de produção capitalista e atividades econômicas de base familiar, cooperadas e solidárias, que segundo Hage (2012) vai desenhando uma matriz geográfica conflitual de uso e de significado do território e dos recursos naturais, expressa em lógicas e práticas diferentes e opostas.

De qualquer maneira cabe refletir que todo esse cenário admite o ensinar e aprender aos sujeitos por influência das atividades produtivas de base familiar, modos de vida, compartilhamento de tarefas, tendo o trabalho como princípio educativo. Além de fazer da luta coletiva pelos territórios e direito ao uso da terra mecanismos de aprendizagem da cooperação como princípio organizativo.

No que tange a **heterogeneidade sociocultural** conta com uma diversidade de 669.526 sujeitos que compõem os 16 municípios do estado, sendo espaços urbanos e rurais. Aproximadamente 89% das pessoas vivem em áreas urbanas. Macapá, a capital, é a cidade mais populosa, com 398.204 mil moradores, seguida por Santana, com 101.262 (IBGE, 2010).

O Estado detém de um número elevado de migração de pessoas principalmente do Pará e Maranhão que vêm para o Amapá em busca de emprego e melhores condições de vida influenciadas pela implantação de empreendimentos diversos. Segundo Tostes (2012) o crescimento vertiginoso da estrutura urbana amapaense apresentou profundas transformações desde 1945, às políticas macroeconômicas foram decisivas para marcar a ocupação do espaço servindo de atração à população migrante. As cidades que mais apresentaram alterações foram Macapá e Santana, ambas tiveram ligações diretas com as atividades da ICOMI, transformação do Território do Amapá em uma Unidade Federativa (Estado), através da Constituição Federal de 1988 e a criação da Área de Livre Comércio⁷. Assim, o grande salto

⁷ Instituída pela Lei nº 8.387/1991 e regulamentada pelo Decreto nº 517/1992, a ALC de Macapá e Santana implantada oficialmente em março de 1993 com o objetivo de promover o livre comércio de importação e

populacional desde a década de 1970 vem auxiliando nas transformações urbanas e impactos causados pela expansão dos espaços nos aspectos econômicos, ambiental e social.

Dentre os sujeitos que ocupam os espaços rurais estão indígenas, remanescentes de quilombos, os extrativistas, assentados, agricultores familiares, colonos, ribeirinhos, pescadores.

São povos marcados pelos ditames da colonização, de frentes extrativistas, da impulsão de desenvolvimento e urbanização, constituições que incidem nas mudanças territoriais e interferências nos modos de vida, tendo particularidades abarcadas por uma totalidade de luta em seus territórios. E que trazem a força desse viver para influenciar a cultura amapaense através da linguagem, culinária, modos de lidar com a floresta, terra e águas.

Como integrante da matriz cultural da Amazônia Amapaense, se tem as raízes e sujeitos de ascendência africana e seus remanescentes, em uma constituição histórica, social e cultural disseminada através os modos de ser, de viver, das manifestações religiosas, danças e formas de organizar suas lutas contra a marginalização e subalternidade.

O Marabaixo é uma das expressões de grande representatividade para a cultura amapaense, trata-se de uma dança embalada por vozes femininas que são entoadas ao som da caixa percutida, seus cantos entoam o refrão de saudade, lembranças, irreverência, denúncias, dentre outros contextos que são inspiradas pelo tempo e historicidade. O gestual da dança e as roupas rodadas e floridas buscam trazer a leveza da memória e narrativa de vida que toma o espaço de uma vivência adquirida ao misturar-se com um ardente tempero de gengibirra. O ciclo do marabaixo se divide em duas partes contemplando o religioso e o lúdico e tem início no sábado de aleluia (VIDEIRA, 2009).

A Amazônia Amapaense conta ainda com as populações ribeirinhas, que ocupam em sua maioria as várzeas, construindo seus saberes práticos a partir da relação com o rio e a floresta, tendo-os como fonte de alimento, lazer, transporte sob a influência de uma temporalidade natural desse ambiente, como: tempo das chuvas (inverno) e tempo do sol (verão); maré alta e maré baixa; enchente e vazante. Incorporam um complexo cultural singular, mas que sofre com olhares e ações de uma visão desenvolvimentista urbanocêntrica,

exportação, sob regime fiscal especial, o desenvolvimento do Estado e incrementar as relações bilaterais com os países vizinhos, segundo a política de integração latino-americana também tem uma forte influência da expansão urbana e populacional.

capitalista, excludente e perversa que atribui aos povos ribeirinhos à pejorativa identificação de atrasados.

Dessa forma é possível observar a complexidade da formação identitária da cultura amapaense que advém desde seu processo de colonização repercutido na fusão e adaptação da cultural local indígena, negra e das comunidades tradicionais. Para Corrêa (2007) o processo de formação cultural da Amazônia revela uma forte hibridização na constituição e conformação das suas populações e de suas identidades político-culturais, a qual se vem dando, desde o processo colonial, de forma conflitual e desigual.

Com base nessa caracterização da Amazônia Amapaense, heterogeneidade ambiental, produtiva e sociocultural, se buscará delimitar o olhar para o município de Serra do Navio e Assentamento Silvestre, vislumbrando situá-los para melhor compreender o processo educacional instituído na escola rural multisseriada, *locus* mais específico dessa pesquisa.

A constituição histórica do município de Serra do Navio está intimamente ligada à força da exploração de manganês. Mediante ao primeiro relato de minério na região e investimento do então governador do Território Federal do Amapá, em 1943, se começa a idealizar que a mineração seria a base da economia e do desenvolvimento do território, ao invés da pesca e dos produtos tradicionais de extração, com a borracha e a castanha.

Em 1947 a empresa ICOMI assina o contrato para a exploração de manganês em um perímetro máximo de 2.500 hectares, o equivalente a 0,17% de território do Amapá, e o pagamento de 4 e 5% das receitas totais na forma de *royalties* ao governo do território. Previa ainda que a empresa teria de investir no Amapá pelo menos 20% de seu lucro líquido (DRUMMOND; PEREIRA, 2012).

Além da área de exploração, foi concedida à empresa uma área adicional de 2.300 hectares para a construção de instalações industriais e estações ferroviárias, além de uma vila operária, que daria origem à cidade de Serra do Navio e à vila dos trabalhadores do porto e da ferrovia, que começaram a ser construídas em janeiro de 1957 e ficaram prontas em 1959 (DRUMMOND; PEREIRA, 2012).

Construída no coração do Amapá e sob as montanhas, a cidade configurou-se com padrões modernos, infraestrutura de saneamento básico, água tratada, energia elétrica, residências confortáveis, estruturadas para atender os funcionários, se diferenciando pela hierarquia exercida na empresa. Contava-se com uma completa rede de atendimento sociocultural: escolas, hospital, cinema, áreas esportivas e recreativas dentre outras.

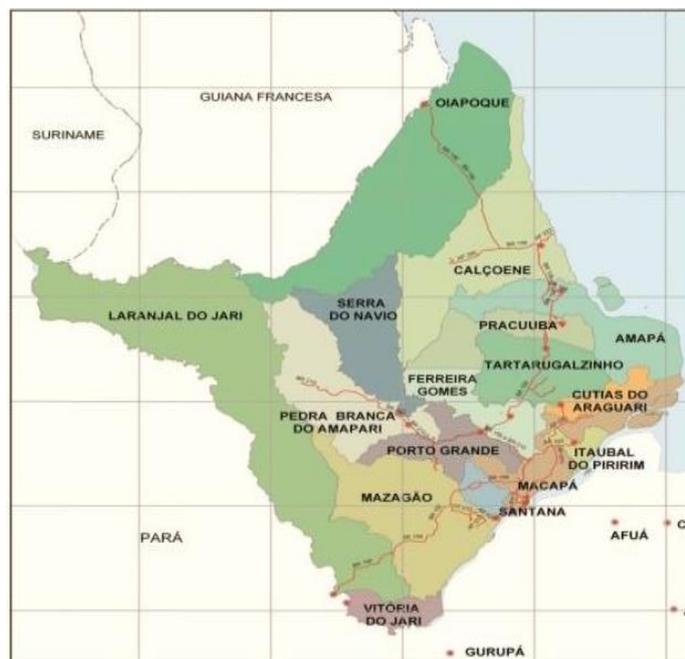
Com a saída definitiva da ICOMI, a cidade assumiu novas transformações, passando de cidade-empresa “modelo” à cidade “fantasma”, marcada pela inércia social, os sistemas

propostos já estavam falidos para atender novas demandas existentes, os sistemas coletivos totalmente sucateados e sem manutenção, fragilidade na economia local, além dos impactos ambientais, que se estendem ao município de Santana, através da gigantesca cratera, desmatamento e rejeitos de manganês, estocados no porto da cidade amapaense de Santana, estes segundo Monteiro (2003, p. 158) contêm quantidades prejudiciais à saúde humana de arsênio, elemento químico que contaminou as águas do rio Amazonas e seus igarapés no entorno de Macapá, causando também o nascimento de anencéfalos.

Nessas circunstâncias se tem a redefinição do território, mantido por separações sócio espaciais, constituído de espaços de poder, capazes de promover o crescimento regional, diversificação da estrutura produtiva e em contrapartida se intensifica o crescimento desordenado da população, degradação ambiental e interferência à cultura dos povos tradicionais que ali habitavam.

Diante dessa realidade a Vila de Serra do Navio desmembra-se do município de Macapá. E torna-se o município de Serra do Navio (Lei Municipal nº 078, de 22 de junho de 1993). Está localizado a 210 quilômetros da capital e o acesso é pela BR-210 (Perimetral Norte). Na divisão política entra-se no centro noroeste do Estado do Amapá Limite Norte: Oiapoque Sul: Amapari Leste: Calçoene, Pracuúba e Ferreira Gomes Oeste: Amapari, conforme demonstra o mapa.

Imagem 2 - Divisão Política do Estado do Amapá



Fonte: Atlas das UC's no Amapá - SEMA/IBAMA 2008

O mapa político do Estado do Amapá possibilita visualizar as fronteiras demarcadas e divisões internas entre os municípios, que se limita com Serra do Navio e demais municípios que compõem o território amapaense.

No que concerne à **heterogeneidade ambiental**, Serra do Navio conta com uma densa floresta e apresenta um relevo ondulado e montanhoso, pela singularidade da região serrana, em certas épocas do ano se assemelha a outras regiões mais frias do país. Possui inúmeras espécies da flora e fauna, integrante da grande biodiversidade da floresta Amazônica. Banhado pelo rio Amapari e seus igarapés, por parte do Araguari e Mururé, o local tem rede hidrográfica marcante por se tratar de rios com belas corredeiras, ricos em peixes e recantos naturais de rara beleza, como balneários do Cachaço e Pedra Preta e cachoeiras. O município é o Portal de entrada do Parque do Tumucumaque.

A **heterogeneidade produtiva** conta com a exploração de minérios como manganês, tantalita, ouro e madeira de lei, dentre os produtos cultivados pelos pequenos agricultores se tem arroz, feijão, farinha, milho, batata doce, macaxeira, gergelim, abóbora, banana, jaca, mamão, goiaba, graviola, acerola, abacaxi, cana, caju e principalmente o cupuaçu.

No tocante à **heterogeneidade sociocultural**, se tem uma população de 4.380 habitantes e uma área de 2.713,046 km² (IBGE, 2010). O contingente populacional proveniente de outros estados brasileiros, seduzidos pela implantação de empreendimentos, promessa de desenvolvimento, perspectiva de emprego e boas condições de vida, além das populações tradicionais e indígenas.

A constituição histórica da criação da Vila de Serra do Navio repercutiu na composição de novas territorializações, como a existência de assentamentos em seu entorno. Segundo Nunes (2014) esses assentamentos surgiram espontaneamente muito antes da implantação do projeto ICOMI, seja oriundo de garimpeiros, seja remanescentes de colônias agrícolas que habitavam aquela região. No entanto, esses assentamentos cresceram com a chegada da mão-de-obra não qualificada e móvel e ainda com a força de trabalho dispensada principalmente após o término das instalações desses projetos. Essas áreas representam a outra face dos grandes empreendimentos econômicos e são marcadas pela precária qualidade de vida.

Para Trindade Jr e Rocha (2002), a visualização dos moradores de dentro da vila era que o entorno simboliza o atraso, o não civilizado, o sem ordem ou o caos. Há uma consciência por parte de habitantes do entorno de sua condição de periferia, a incorporação da ideia de que são personagens inferiores, protagonistas insignificantes da história regional.

Em contrapartida os sujeitos, vistos como inferiorizados, tinham uma relação diferenciada com a cidade-empresa e as próprias condições da dinâmica do empreendimento, o que, portanto, mesmo com a saída da empresa, eles buscaram pertencer a algum lugar, territorializar-se. Para Rocha (2008 apud NUNES, 2014) eles são transgressores que reagem às imposições com o firme propósito de conquistar terra e se libertarem da opressão da falta de emprego formal, do trabalho escasso e temporário. Uma expressão da relação de pertencimento e de luta pela terra.

Esses traços se fazem presente nos moradores do Assentamento Silvestre, território em que a escola rural multisseriada, lócus desse estudo, encontra-se localizada. Transgressores que ao longo da história vem se organizando através da Cooperativa Agroextrativista dos Produtores de Serra do Navio (COOPERSERRA), criada em 28 de março de 1998 e Associação Agroextrativista dos Produtores e Moradores do Projeto de Assentamento de Serra do Navio (ASPROMA), criada em 19 de março de 2000 e lutam por seus direitos, os quais já se conquistaram a construção e implantação da Escola, Centro comunitário, Posto de Saúde e transporte escolar.

Diante da caracterização apresentada é possível perceber que a implantação do empreendimento e criação da Vila, cidade-empresa, constituiu um traço que influenciou na produção social do espaço urbano, marca as constituições da concepção empresarial e exploratória, o que recai na padronização e na homogeneização da vida urbana, e segrega os que não se enquadram nas estruturas tangencias pelo modelo capitalista.

Essas composições que balizam a configuração da heterogeneidade amazônica, com as formas hegemônicas instituídas pelo sistema, se materializam na escola através de um ensino seriado, de políticas educacionais que não se atém as peculiaridades socioculturais-territoriais referenciadas pela padronização do ensinar e aprender, entretanto, cabe analisar as práticas pedagógicas que contribuem para afirmação desse modelo e as que reagem para transgredir as imposições e opressão da aprendizagem seletiva, meritocrática e excludente. É essa discussão que nos debruçaremos a promover a partir do tópico a seguir.

6.2 ASPECTOS ESTRUTURAIS, FÍSICOS E ADMINISTRATIVOS DA ESCOLA

A Escola Municipal Direitos Humanos está localizada no Assentamento Silvestre a 16 Km da sede do município de Serra do Navio, foi fundada em 28 de junho de 1998, sendo um prédio em madeira, contendo 3 salas de aula, 1 banheiro e 1 cozinha. Em 11 de agosto de 2009, foi inaugurado um novo prédio que conta com 3 salas de aula, 1 biblioteca, 1 sala de

vídeo, 1 sala de informática, 2 banheiros, 1 banheiro funcionário e 1 depósito, 1 secretária, a cozinha e refeitório continuam funcionando nas dependências do antigo prédio.

Fotografia 1 – Escola pesquisada.



Fonte: Suany Rodrigues, 2017

Na fotografia é possível visualizar, à esquerda, o prédio antigo da escola e ao fundo as novas instalações da instituição, o qual se mostra com boas condições de funcionamento. Entretanto, a biblioteca apresenta problemas estruturais e organizacionais, no que tange a manutenção de limpeza, acervos desatualizados e insuficientes para desenvolver um trabalho. Segundo Lourenço Filho (1946, p. 3-4), “Ensino e biblioteca são instrumentos complementares [...], ensino e biblioteca não se excluem, completam-se. Uma escola sem biblioteca é um instrumento imperfeito”, é nela que a maior parte dos alunos pode ter contato com os livros, revistas, jornais e outros documentos.

Fotografia 2 – Biblioteca.



Fonte: Suany Rodrigues, 2017.

Fotografia 3 – Parte interna da biblioteca.



Fonte: Suany Rodrigues, 2017.

A biblioteca, como se pode observar não é atrativa, se observa a falta do forro e proteção nas janelas, para impedir a entrada de morcegos e outros animais, falta de limpeza, mobiliário, iluminação, arejamento, ventilação, além da dificuldade de visualização, acesso ao acervo e variedade de obras, o que a impede de ser utilizada no processo educativo.

Outro problema de acessibilidade é quanto à sala de informática que nunca foi ativa, por conta de questões estruturais e burocráticas, haja vista que a escola foi contemplada com computadores, porém bloqueados com uma senha o que demanda de um técnico para realizar as instalações dos equipamentos, o que tem sido um dos motivos para inviabilizar a inclusão digital aos alunos e comunidade. Conforme a demonstração nas fotografias abaixo:

Fotografia 4 – Sala de informática



Fonte: Suany Rodrigues, 2017.

Fotografia 5 – Parte interna da sala de informática



Fonte: Suany Rodrigues, 2017.

A biblioteca e sala de informática são espaços educativos essenciais na escola, isso porque pode propiciar o desenvolvimento social e intelectual através dos livros e pesquisas, um processo que instiga o aluno e professor a buscar, analisar, selecionar, relacionar e organizar as informações do e com o mundo. Constituições que incidem no pensar crítico, formação de opinião, visão e leitura de mundo, conquista de poder e acesso ao conhecimento.

Diante do cenário, é válido ressaltar que algumas professoras em parceria com a gestão escolar, decidiram dividir a sala da biblioteca e improvisaram um espaço para trabalhar com vídeo e teatro, visando dinamizar o processo de ensino e aprendizagem com a inserção dos recursos audiovisuais e atividades lúdicas como ferramentas para possibilitar diferentes formas de acesso ao conhecimento. O espaço pode ser visualizado nas fotografias a seguir:

Fotografia 6 – Utilização do recurso audiovisual. Fotografia 7 – Ensaio de uma peça teatral.



Fonte: Suany Rodrigues, 2017.



Fonte: Suany Rodrigues, 2017.

O funcionamento da escola ocorre no turno matutino das 07h:30min às 11h:30min. No ano de 2016, teve 22 alunos matriculados, pertencentes à educação básica, compreendendo a educação infantil e 1º seguimento do ensino fundamental, conforme exposto no quadro abaixo:

QUADRO 2 - Alunos atendidos na Educação Infantil e Ensino Fundamental

Níveis de educação escolar	Quantidade	Período/Ano	Idade	Professoras
Educação Infantil	4 alunos	1º Período	4 anos	1 professora
	2 alunos	2º Período	5 anos	
Ensino Fundamental	2 alunos	1º ano	6 anos	1 professora
	5 alunos	2º ano	7 anos	
	2 alunos	3º ano	8 anos	
	4 alunos	4º ano	9 e 10 anos	1 professora
	3 alunos	5º ano	11,12 e 13 anos	

Fonte: Suany Rodrigues, 2017.

O quadro apresenta as características da diversidade dos quantitativos de alunos, distribuídos por anos e idades e a composição das classes multisseriadas da Educação Infantil, com o agrupamento do 1º e 2º período ao mesmo tempo e sob o mesmo espaço com o direcionamento das atividades por uma professora. O Ensino Fundamental que reúne o 1º, 2º e 3º ano encaminhado por uma professora e o 4º e 5º ano trabalhado por outra docente.

A representação do quadro situa a heterogeneidade dos sujeitos que compõem o universo escolar da pesquisa e o funcionamento administrativo e pedagógico da escola rural multisseriada, situando a característica de reunir entorno, de uma só professora, vários alunos de séries/anos diferentes.

Quanto à atuação dos funcionários da escola, se conta com 06 servidores que colaboram com processo educativo, alguns assumem dupla função perante as atividades demandadas, a distribuição se dá da seguinte forma:

QUADRO 3 – Funcionários da escola

Quantidade	Funções	Observação
01	Motorista	-
01	Zeladora	Momento da pesquisa estava de licença maternidade
01	Merendeira	Realiza somente o lanche das 10h e no momento da pesquisa estava assumindo a função de zeladora.
01	Professora da Educação Infantil e Secretaria Escolar	Prepara o café da manhã, servido às 7h30min.
01	Professora do 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental e Diretora	Prepara o café da manhã, servido às 7h30min.
01	Professora do 4º e 5º ano do Ensino Fundamental	-

Fonte: Suany Rodrigues, 2017.

Como bem descreve o quadro, a merendeira também associa a função de zeladora e a gestão administrativa e pedagógica se concretiza por profissionais que além dessa função assumem a docência e preparo de parte do lanche. São marcos de uma produção que se estrutura sobre o processo produtivo flexível que impõe ao funcionário manipular várias funções simultaneamente.

Mediante algumas demandas para o funcionamento estrutural e operacional, cabe apresentar que, segundo a gestão no tocante à compra da merenda ocorre por meio de um vale compras no valor R\$ 400,00, a escola pode receber até dois vales compras nesse valor. O município realiza ainda uma parceria com os Produtores Agrícolas da região para auxiliar no abastecimento das escolas com produtos regionalizados como banana, polpas de murici, cupuaçu, dentre outros.

A proposta de servir o café da manhã surge da gestão que assumiu a escola no segundo semestre de 2016, isso por perceber que muitas crianças chegavam à escola sem

realizar uma refeição pela manhã, o que interferia no rendimento dos alunos. Ademais foi um período em que se precisou realizar reposição de aulas, aproximadamente 60 dias letivos, pois o primeiro semestre foi marcado por greve dos motoristas devido à falta de condições de trafegar nas estradas.

Segundo a diretora, todo esse processo foi muito tumultuado e exigiu muita resistência por parte da gestão, pois para alguns membros da comunidade o dinheiro recebido para a compra da merenda não daria para oferecer a alimentação necessária para atender os dois turnos. Com o decorrer do período letivo, se comprovou que era possível servir o café da manhã às 7h30min, o lanche às 10h, almoço às 12h e o lanche da tarde às 16h, cabe esclarecer que o lanche da tarde era realizado pelas professoras.

Posterior a essa situação, alguns pais foram até a Promotoria reclamar que os professores estavam deixando seus filhos exaustos de tanto estudar e a resposta veio na tentativa de explicar os motivos da necessidade daquela reposição. Diante disso a diretora expõe:

Então até isso, era uma responsabilidade nossa, nós tínhamos que repor essas aulas, de que forma? Trabalhando a parte da tarde. E ai teve essa resistência dos pais porque teve pais que disse que os filhos estavam cansados, enquanto que as crianças gostavam, no dia em que nós não tínhamos aulas às crianças reclamavam (DIRETORA).

A diretora complementa o pensamento, afirmando que as atividades da tarde eram trabalhadas de forma diversificada envolvendo o brincar e o lúdico por intermédio de projetos. Durante o período de reposição, foram desenvolvidos três projetos educativos sendo: um de leitura, ciências envolvendo os movimentos corporais e um projeto envolvendo as festas de fim de ano.

Diante disso, se pode perceber a atuação da gestão escolar na busca pelo desenvolvimento do trabalho e mudança organizacional da escola, porém esse mudar confronta perspectiva mantenedora de velhos paradigmas e organizações, o que, portanto gera resistência. Um cenário que leva o gestor da escola a fazer com que essa resistência seja vencida de maneira construtiva, não impondo o novo modelo, conforme trata Morin (2001), mas gerando comprometimento para que seja adotado e cultivado.

Ao se questionar sobre o envolvimento da comunidade nas ações da escola, a diretora afirma não perceber muito engajamento. Expõe argumentos, tendo por base seu período de atuação frente à gestão, que condicionam para a interferência político partidária dos membros da comunidade no trabalho desenvolvido na escola.

Em consonância com ações observadas e conversas informais se é possível inferir que o cenário descrito envolve a disputa pelo poder da gestão escolar, em momentos em que a oposição política realiza a indicação da direção e secretaria escolar, alguns membros da comunidade reagem com a tentativa de denegrir as ações e atividades promovidas na instituição, que conseqüentemente promove relações que dificultam a aproximação da comunidade com a escola.

Quanto à implementação de programas do governo federal e municipal, a diretora salienta que a escola participa somente de algumas ações do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Por considerar que a gestão também assume a função da docência na escola, questionou-se se o município ministra alguma formação com enfoque nas escolas do campo e ela responde:

Eles só vêm se dirigir a gente se tiver algum interesse pessoal. Mas nenhuma vez para dar um suporte, sabe. A gente fica nessa carência de ter aquele suporte, e aí quando tem alguma reclamação é que eles dão em cima. Mas a gente fica assim a desejar, a avulso. Se não houver nenhuma reclamação lá, não há um comparecimento deles aqui (DIRETORA).

A fala da diretora revela o sentimento de solidão na realização de suas atividades, nesse caso em específico se funde a carência desse suporte tanto nas dificuldades encontradas na gestão quanto na docência. Arroyo (2006), afirma que tanto nas pequenas escolas localizadas no meio rural quanto nas escolas da cidade, a cultura docente que aparece é solitária, individualizada ou mesmo monodocente.

Essas racionalizações do labor obedecem ao ideário fordista, à linha de montagem em série, na qual os trabalhadores se fixam em seus postos de trabalho e os objetos de trabalho se “deslocam em trilhos ou esteiras”. O professor passa a desenvolver sua tarefa isolada, no ritmo ditado pela velocidade da linha de produção de saberes e produtividade.

Na realidade assumida pela diretora-professora, a organização do trabalho mantém ainda o controle e o poder através do desenvolvimento de duas funções ao mesmo tempo, logo se abre precedentes para a operacionalização de um sistema taylorista-fordista, diante de uma profissional que mantém rotineiras funções, porém, “polivalentes” ou “multifuncional”. Esse sistema flexível de produção chega ao trabalho alienado, por ser efetivado em um regimento que não oferece subsídios para o trabalhador reconhecer sua marca no objeto que produz, sem valorização social e profissional e sem apoio pedagógico para dominar o processo produtivo.

6.3 PROFESSORAS DE ESCOLA RURAL MULTISSERIADA: PERCEPÇÕES SOBRE A MULTISSÉRIE E SUAS IMPLICAÇÕES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA.

6.3.1 Perfil das Professoras e sua formação

Para as tessituras dessa seção, apresentaremos duas professoras que compõem o universo de sujeitos desta pesquisa, suas identificações se dão por nomes fictícios, sendo Luíza e Alice. O perfil se constitui através das características sobre formação profissional, o tempo de experiência com a multissérie e a relação de pertencimento com espaço onde residem e trabalham.

A professora entrevistada Luíza nasceu e vive até hoje no município, hoje denominado de Serra do Navio. Estudou em escolas rurais, porém seriadas. Sua trajetória na área educacional passou a ser constituída a partir de sua formação em Licenciatura Plena em Pedagogia, no ano de 2011. Recém-formada, dá início a sua carreira profissional, por meio de concurso público e assume a função de coordenadora pedagógica, no município vizinho, chamado Pedra Branca do Amapari, em uma escola de ensino fundamental seriada.

Em setembro de 2016 começa a desempenhar a função de secretária escolar e professora da educação infantil de uma turma multisseriada do 1º e 2º período na Escola Municipal Direitos Humanos. Sua rotina de trabalho tem início já nas primeiras horas da manhã, isso é posto por residir na sede do município, distante cerca de 16 km da escola. Assim sendo, necessitava pegar o transporte escolar que saía de Serra do Navio por volta da 6h da manhã, com um percurso de aproximadamente 45 minutos até a escola, durante o trajeto era possível manter pequenos contatos com alguns pais e alunos, que sempre aguardavam pelo transporte na beira da estrada.

O curto período de tempo e trabalho na multissérie condiciona a professora a apresentar em vários momentos da entrevista exposições sobre a falta de experiência, como na fala a seguir:

Olha, como essa é a primeira vez que eu tô atuando em sala de aula, faz o que, três meses que tô atuando em sala de aula com o 1º e 2º período então pra mim foi uma dificuldade me encontrar, o que eu fiz além dos meus conhecimentos que eu trabalhava na área pedagógica, eu quis pesquisar com outra professora que já tá há muito tempo atuando, então ela me deu alguns materiais que são bem atuais, uns livros que eu poderia trabalhar, ideias. Mas, não tem assim um foco uma coisa que eu tenha certeza, eu vou trabalhar isso aqui assim, assim e assim porque isso vai dar

certo, não, é como se fosse uma experiência, tô trabalhando aqui pra ver se vai dar certo (PROFESSORA LUÍZA).

Um perfil que constitui os traços dos primeiros passos na docência, a busca pela identidade enquanto docente, a importância das trocas com profissionais mais experientes e produção coletiva, a visualização de que a própria construção no dia-a-dia em sala de aula apresenta possibilidades de superações e aprendizagem.

Os apontamentos de Vygotsky (1989;1998) sobre a dimensão social do desenvolvimento humano, nos ajuda a compreender que a docência é uma aprendizagem social e mediada. Incorporando-se a esse ideário, Leontiev (1988) aprofunda o conceito de atividade humana e evidencia que o estar do homem no mundo é fruto de ações e operações desenvolvidas objetivamente. Dessa forma, a prática pedagógica pode ser compreendida como atividade objetivada, diante da qual o professor, a partir de necessidades e motivos, constrói modos de agir e operar para efetivar o ensino.

É possível compreender que a sala de aula enquanto local de atuação da professora tem significativa contribuição na sua formação como profissional, aspecto que fica nítido no trecho: *“Mas, não tem assim um foco uma coisa que eu tenha certeza, eu vou trabalhar isso aqui assim, assim e assim porque isso vai dar certo, não. É como se fosse uma experiência, tô trabalhando aqui pra ver se vai dar certo”*. A escola se apresenta como local de aprendizagem, em que a experiência nas práticas aponta para formação dos modos de ser professora na e com a ação docente, em relação direta com aspectos interacionais que promovem reflexão diante da atuação.

Dessa forma, se evidencia que o processo de aprendizagem é sempre permeado pelo outro social e pela mediação. E que o aprender na experiência como professora é uma atividade intencional e interacional alinhada com a realidade educacional na qual desenvolve seu trabalho.

Integra ainda o quadro de sujeitos desta pesquisa a professora Alice que nasceu em um município próximo à Goiânia e chega a Serra do Navio em 1995. Sua trajetória escolar se dá em escolas na sede do município amapaense, através da modalidade de Educação de Jovens e Adultos, e 1998 inicia o magistério no sistema modular de ensino. Atualmente realiza o Curso de Licenciatura em Pedagogia na Universidade do Estado do Amapá (UEAP) através do Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR).

A carreira profissional tem início em 2001 como professora na Educação de Jovens e Adultos e em 2009 passa a integrar o quadro de professores do município e atuar na Escola Municipal Direitos Humanos, em seus relatos expõe que as primeiras experiências na escola

foram em regime seriado, posteriormente é que se assumiu a organização multisseriada, devido à quantidade reduzida de alunos no assentamento.

É válido destacar que a professora sempre residiu na comunidade, tem residência própria, próxima à escola, mora com o marido e filhos. A família possui um pequeno terreno com plantações para sua reprodução social.

Esses podem ser elementos que constituem um elo de pertencimento da educadora ao lugar, comunidade e a escola, propiciado pelo convívio com a realidade dos sujeitos, aumentando-se as possibilidades para a valorização dos conhecimentos historicamente construídos.

Traços desse contexto podem ser bem visualizados na seguinte fala: “[...] *as crianças vão está sempre compartilhando as experiências delas, a realidade, então eu acho bom fazer parte disso e também no pedagógico e desenvolvimento da aula é muito enriquecedor [...]*”. A forma como a docente se coloca permite inferir que tem um olhar atento sobre a realidade, sobre seu papel, compromisso com o ensino, valorização da cultura, identidade dos sujeitos e busca relacionar esse meio social nas práticas pedagógicas.

As análises dos perfis das professoras possibilitam considerar a formação inicial em pedagogia, vínculos efetivos no quadro docente do município e com o território da escola. Uma triangulação que abre precedentes para a viabilização da implantação de políticas de formação continuada e de incentivo ao trabalho do professor do campo, num cenário em que o grupo de professoras apresenta vínculo com a escola, rede de ensino e com a realidade do campo.

É preciso pensar a Educação do Campo e a Escola Pública do Campo dentro de suas complexidades e estabelecer a partir das experiências vivenciadas pelos educadores, reflexões teóricas que auxiliem na interpretação e reconstrução das práticas em patamares de transgressão através da ação, articulado ao Projeto Educativo que contribua para reafirmar o campo como território legítimo de produção da existência humana a partir de seus sujeitos, da cultura, do trabalho, lutas sociais e modos de vida.

6.3.2 Visão do trabalho na escola rural multisseriada

A visão do docente perante o trabalho desenvolvido pode apresentar minúcias sobre os desafios enfrentados diante das condições de trabalho marcado por uma realidade de precarização, fragmentação das ações e rotinização do trabalho. Tais elementos contribuem para a visualização do professor diante de sua prática, com caracterizações singulares perante

a construção do saber e do fazer, isso articulado ao pensamento e ação, por ser resultante da interação social.

É dentro dessa constituição que se faz necessário apresentar a visão das duas professoras sobre os desafios enfrentados no trabalho desenvolvido na escola rural multisseriada, aspectos positivos, o significado da multissérie, as possíveis saídas para enfrentar as dificuldades, a concepção que se tem sobre a construção da escola pública do campo e representações sobre a educação do campo.

Quanto aos desafios enfrentados no **trabalho na escola rural multisseriada**, as professoras expõem:

A maior dificuldade aqui na escola encontrada é a questão do apoio pedagógico, [...] a questão da distância também e um pouco da estrutura da escola [...] (PROFESSORA LUZIA).

Um olhar para esse multisseriado, para o trabalho no campo que nós não temos, [...] Eu me sinto assim como se fosse jogada, pegasse e jogasse de paraquedas em algum lugar e te vira ai, ai a gente se vira mesmo, porque o trabalho ele é sério, ele é uma responsabilidade que tá ali sobre você e tem que cumprir, e esse “se vira” ele não traz assim tantos aplausos, esse se virar às vezes se torna angustiante porque tem a necessidade de nós termos alguém que tenha experiência para nortear (PROFESSORA ALICE).

As condições que são dadas às professoras que atuam com a multissérie apontam para um trabalho fragmentado com ênfase na separação entre a gestão/gerência (Secretária de Educação, Gestores, Apoio Pedagógico) e a execução do trabalho (Professor), o que leva a visualizar o docente como um trabalhador pago para executar, atender a organização produtiva e que não tenha subsídios para pensar a sua prática pedagógica.

A falta de apoio pedagógico é recorrente na fala das duas professoras, o que demonstra a ausência da atuação pedagógica da Secretaria Municipal de Educação, que nessas estruturas teria o papel de garantir à escola o fortalecimento de sua função social, o lugar da escola na educação do campo, a orientação aos professores no sentido de problematizar e refletir sobre as práticas pedagógicas vislumbrando o desenvolvimento da autonomia e valorização das potencialidades dos educandos na multissérie, bem como o protagonismo desenvolvido no trabalho diante das dificuldades enfrentadas.

Na realidade da escola multisseriada investigada, a Secretaria Municipal de Educação conta com apenas uma pedagoga para dar suporte para todas as escolas do município, logo não existe um coordenador por escola e tão pouco se materializa o apoio pedagógico nas escolas, principalmente as mais distantes.

Assim, se tem um grande complicador para o trabalho pedagógico, já que o coordenador pedagógico na escola poderia auxiliar na gestão da formação continuada docente, isso porque se entende que o coordenador deve atuar na mediação do conhecimento com os professores ao desenvolver atividades de planejamento, que deem suporte pedagógico à docência, de modo a intervir na problematização das dificuldades encontradas, na reflexão sobre o fazer pedagógico e do compartilhar de experiências.

A professora Alice acrescenta ainda uma dificuldade específica que influencia diretamente no trabalho desenvolvido. A localidade está situada em uma região montanhosa com ladeiras muito altas, inclinadas e curvas fechadas o que durante o inverno se agrava devido à intensidade das chuvas que deixam alguns trechos muito lisos ou com atoleiros, e diante disso:

A nossa escola têm alunos em ramais diferentes, é longe a morada deles e durante a chuva o transporte não pode fazer esse trabalho e ai para a aula, [...] você se perde no planejamento, você se desmotiva para voltar para sala de aula, o conhecimento adquirido do aluno, se ele ficar cinco, dez dias sem aquilo, vai ser notado, já vai ser regredido (PROFESSORA ALICE).

As condições geográficas da região incidem na condução do trabalho docente e no processo de aprendizagem do aluno, haja vista que há interrupções bruscas no decorrer do ano letivo, interferindo no planejamento escolar, o que posteriori conduz a necessidade de gerir horários para atender a demanda dos conteúdos programáticos no tempo estipulado para o semestre.

Em busca de compreender o outro lado do prisma, questionou-se sobre os **aspectos positivos** do trabalho na escola multisseriada, o que para a professora Luíza é o empenho dos professores mais experientes em trocar conhecimentos com os menos experientes, evidenciando assim a importância dada à equipe de professores que compartilham aprendizagens mediante as experiências adquiridas nas práticas da docência.

Dessa forma, se entende que o compartilhar do conhecimento acumulado nas experiências educacionais construídas a partir da vivência na docência e na comunidade contribuem para a aprendizagem e para o protagonismo nas práticas pedagógicas. Isso porque a aprendizagem envolve a dimensão social, através da troca entre os sujeitos na interação social e a dimensão individual, através da internalização de experiências vividas às estruturas do próprio sujeito.

Outro apontamento feito pela mesma professora vem através do seguinte excerto: “*E o empenho dos alunos também apesar de estarem em uma comunidade distante, mas eles têm*

muita vontade em aprender”, a análise leva a interpretação do olhar que se tem sobre o aluno que reside nas comunidades mais afastadas, condicionado pela visão do espaço rural como inferior tendo o grau comparativo a cidade, constatando a invisibilização do sujeito em suas formas de existência, pertencimento, e conseqüentemente negando o reconhecimento do campo como espaço de vida, vontades e valores.

Os ditames da cidade e do rural inferem no “[...] determinismo geográfico como fator regulador da qualidade da Educação” (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2009, p. 39), que aliado aos contextos desiguais mensurados pelo horizonte etnocêntrico, dissemina padrões a serem seguidos, educação, cultura e valores devem ser padronizados e os que não se enquadram são considerados como atrasados e invisibilizados, criando, assim, estereótipos com relação à população do campo e a seu modo de viver e pensar.

A professora Alice contextualiza que a comunidade não possui praça, comércio, locais para passeio, e, portanto, a escola é o único local onde as crianças se encontram e podem ter uma maior interação. Uma contextualização que aponta para o ponto positivo do trabalho desenvolvido na escola.

A troca de experiência entre alunos, eu vejo isso como positivo, é o que me motiva a sair de manhã cedo, pegar meu material e ir para sala de aula, porque eu sei que eu vou ter novidade, meus alunos vão tá lá. Ao invés de eu dar atenção para eles, é eles que vão tá me dando atenção, vão tá conversando comigo, vão tá dividindo a vida diária deles, a vida familiar, as experiências deles e eu vou está todo dia com eles [...]
(PROFESSORA ALICE)

A esse respeito, se tem a figura da professora na constituição do ser aprendiz, que se entrelaça ao ato de ensinar e aprender através das interações entre professor e aluno mediante o princípio pedagógico da valorização dos diferentes saberes no processo educativo, de modo a fortalecer a construção de um ensino significativo partindo do contexto/realidade e gerando na experiência coletiva o respeito e o fortalecimento dos processos educativos como elemento enriquecedor para a transformação social, somam-se a isso as representações que se tem sobre a escola.

Nesse sentido, Caldart (2004, p. 17-18) enfatiza que, “a Educação do Campo assume sua particularidade, que é o vínculo com sujeitos sociais concretos, [...] sem deixar de considerar a dimensão da universalidade: (durante e depois) de tudo ela é educação, formação de seres humanos”. Um contexto que coloca ao educador a possibilidade de, a partir da realidade social, propiciar a formação humana na totalidade social e fortalecer os princípios pedagógicos da educação do campo.

Diante de tais inferências cabe analisar a **visão que as professoras têm da multissérie**, isso porque se cogita que a compreensão e apreensão advinda da realidade na qual se atua, do trabalho desenvolvido, dos sujeitos com os quais se relaciona estão intimamente ligados à prática pedagógica.

No meu ponto de vista, não deveria ter o multisseriado [...], mas como eu sei que isso não vai acontecer porque depende muito do sistema e o sistema é governamental eles querem com certeza economizar então acredito que isso não vai acontecer de acabar o multisseriado e não acabando o multisseriado teria que ter mais capacitação dos professores fazer ele trabalhar de forma melhor com os alunos apoios pedagógicos, material. O professor tem que ter material para trabalhar aqui não temos um quadro que funcione não temos é pincéis tudo que a gente quiser tem que sair do nosso bolso, datashow a gente não tem pra trabalhar uma aula diferenciada não tem sequer uma televisão [...] passar qualquer coisa que seja (PROFESSORA LUÍZA).

A leitura que a professora Luíza faz sobre a multissérie está em consonância com as identidades construídas por sujeitos e coletivos, que a avaliam segundo a concepção de que é preciso acabar com a multissérie através da implantação da seriação, nucleação e investimento em transporte escolar, ou de criar metodologias próprias e material pedagógico para aperfeiçoar o ensino nessas escolas ou formar os professores para atuar de forma competente na multissérie (HAGE, 2008).

Esses contextos de não aceitação da multisseriação se fundamentam em um parâmetro comparativo com as turmas seriadas, manifestando o desejo de que essas escolas se transformem em seriadas, seguindo o modelo urbano, somam-se a isso as dificuldades enfrentadas diante da falta de materiais didáticos e tecnológicos para auxiliar na condução da ação pedagógica.

É forçoso analisar que as formas tradicionais de constituição histórica e de desenvolvimento de políticas públicas de educação rural foram desqualificadoras da própria existência do campo e de seus sujeitos. O que faz urgir a necessidade da organização multisseriada avançar para um olhar mais atento aos sujeitos da educação e, inclusive, supere o fardo nominal que carrega estreitamente articulado à seriação.

Em outro viés de análise a professora Alice afirma o significado da multissérie com a seguinte ênfase:

Trabalho, multissérie é uma palavra que lembra trabalho, porque tu vais ter duas cadernetas, dois planejamentos, dependendo se você tiver três turmas, três planejamento, quatro turmas, quatro planejamento e cadernetas, relatórios, recursos são todos diferenciados, então multisseriado para mim representa trabalho e exaustão (PROFESSORA ALICE).

A organização multisseriada tem sua estrutura condicionada ao modelo seriado que induz a fragmentação do trabalho da professora, isso para desenvolver o planejamento e avaliação para cada ano, entretanto, se é imposta uma flexibilidade das relações de trabalho e dos processos produtivos, demarcando um ser multifuncional diante das tarefas a serem executadas. Contextualizações que esbarram nos limites do trabalho alienado, diante das dificuldades de dominar toda organização produtiva, causando assim a exaustão.

É a demonstração de um trabalho que causa ao professor angústia, insatisfação, cansaço, sofrimento, isso por buscar desenvolver o labor com qualidade e ao mesmo tempo ser impotente diante das inúmeras tarefas que a organização administrativa e pedagógica da multisseriação demanda, como trabalhar com várias séries concomitantemente, arraigadas à lógica da seriação, o que limita as opções pedagógicas a serem desencadeadas no âmbito dos sistemas de ensino e pelos professores.

Quanto as **possíveis saídas para enfrentar as dificuldades** é interessante trazer a contextualização da professora Alice que afirma ser preciso ter parcerias com a *“comunidade, com a associação. Eu acho que o coletivo pode beneficiar essa modalidade uma vez que a zona rural ela é muito precária e se unirmos forças a gente consegue vencer os obstáculos”*.

De acordo com Souza Júnior (2002) é relevante o propósito dos sujeitos, a partir de suas próprias experiências, combinadas ao processo das identidades coletivas, autônomas e conscientes de um projeto coletivo de mudança social, tendo essa força articulada aos movimentos sociais. Na Educação do Campo tem sido exatamente as ações protagonizadas por estes sujeitos coletivos que provocam e desencadeiam processos que contribuem para a promoção de mudanças na realidade e nas próprias práticas pedagógicas.

Para tanto, os processos de construção coletiva do conhecimento, articuladas com os trabalhadores da educação, pode ganhar força ao abrir espaços coletivos para problematizar a realidade da escola pública, o campo, as políticas públicas e a Educação do Campo, de modo que as comunidades organizadas politicamente auxiliem na luta pelos direitos de uma educação que respeite os sujeitos, educadores e educandos fornecendo-lhes condições dignas para promoção do ensinar e aprender.

Para investigar a reconstrução do presente e projeção de um futuro diante da **construção da escola pública do campo**, se buscou instigar a concepção das professoras sobre esta escola. Para a professora Luíza, os professores querem construir uma escola de qualidade, com estrutura, bons profissionais e com as devidas condições para o desenvolvimento do trabalho. Já para a professora Alice se quer uma escola onde o aluno seja

respeitado, onde a sua imaginação possa ser valorizada e para isso é preciso investimento, apoio e incentivo para propiciar isso a elas.

Para referendar tal pergunta se questionou se **esse modelo já está sendo construído** e obteve-se como resposta:

Esse modelo acredito que ele está cada vez mais piorando, porque no papel é uma coisa e na prática a gente vê que é completamente diferente, que eles constroem algo que eles dizem que vai modificar a situação de uma instituição de ensino, mas quando vai pra prática é completamente diferente porque a gente não tem o apoio necessário pra que tudo aconteça (PROFESSORA LUÍZA).

A professora dimensiona para o reconhecimento de construções de projetos educacionais, porém expõe as dificuldades na efetivação das propostas na educação. No trecho da fala “*eles constroem algo que eles dizem que vai modificar a situação*” demonstra a hierarquia por parte de quem pensa as políticas e projetos de Educação, especialmente às executadas pelas secretarias estaduais e municipais de educação, e o apartamento da própria docente desse processo, do campo, da Educação do Campo, das determinações que caracterizam os sujeitos.

Nessas condições Chauí (2003, p. 344) afirma que “os cidadãos são sujeitos de direitos, e que onde eles não estejam garantidos, tem-se o dever de lutar por eles e exigí-los. (...)”. Assim, as garantias reais dos direitos educacionais negados aos sujeitos vêm se buscando conquistar através da luta coletiva, conjecturas que apresentam um potencial contra-hegemônico, que contribuem para transgressão de aspectos estruturais, político, administrativo e pedagógico excludentes.

Sobre isso Molina (2011) alerta que é imprescindível os sujeitos do campo na elaboração de políticas públicas de Educação do Campo com todas as complexidades, contradições e que, para continuar sendo contra-hegemônica, é preciso manter o vínculo com as lutas sociais do campo e o protagonismo dos sujeitos nos coletivos organizados; ser parte da luta da classe trabalhadora do campo por um projeto de campo, sociedade e educação.

Essa força de luta, de reconhecimento do território e de identidades coletivas podem ser visualizados na forma como a professora Alice se posiciona diante das ações que vem realizando para construir a escola pública do campo.

O mundo lá fora eu não conheço, eu trabalho mais aqui, eu conheço a minha comunidade, em que eu moro e o que eu posso fazer por eles, eu luto para realizar os sonhos, [...] pra que eles saibam que eles podem. Eu sempre comento com eles, assim que quem não acredita neles é bom que eles não levem em consideração

porque se não acreditam em mim, se não veem a minha capacidade então não tá sendo contribuinte na minha estrada (PROFESSORA ALICE).

Assim, pensar em uma proposta de escola do campo é ponderar sobre a formação humana em seu território, espaço social, momento histórico, processos de desenvolvimento e construção de valores, no viés do movimento de luta social para a postura diante da vida e transformação social. Um desafio diante das práticas com cada e de cada sujeito com as relações humanas, pedagógicas, de aprendizagem, dos valores do trabalho no campo, da cultura desses povos, memórias coletivas. Isso porque é na reconstrução do presente e na projeção de um futuro que se faz a educação do campo para pensar de forma crítica e propositiva a vida.

Sob os diálogos construídos e diante das proposições de lutas pelo direito à educação dos sujeitos do campo, se questionou sobre a garantia, efetivação e/ou inclusão desses direitos na escola multisseriada.

Ela tá muito excluída, a educação do campo ela não é discutida [...] quando estou em formações a educação do campo ela não é lembrada e quando eu falo, quando abro a boca e começo a falar, olha lá na minha realidade a educação do campo é diferente, geralmente eles querem me abafar, geralmente vem aquele te aquieta, te cala ou me ignora, porque é como se fosse vergonhoso, é como se a educação do campo ela não existente mas que você tem que carrega aquilo (PROFESSORA ALICE).

[...] eu acho que tem até um desprezo com isso daí e se você tem mais pessoas você tem forças, agora se você é sozinho aí você tem que fazer seu trabalho só você (PROFESSORA ALICE).

A denúncia realizada pela entrevistada apresenta as incoerências e negação da educação do campo, demonstra que apesar dos ganhos constitucionais, a luta é feita a cada dia para desconstruir e romper com a visão unilateral, dicotômica e antagônica (Campo/ atraso e retrocesso; Cidade/ moderno e progresso), para se ter o direito de incluir os princípios e movimento da educação do campo nos espaços de debates educacionais.

Segundo Souza (2011, p. 96) “existem Estados em que essa dinâmica formativa está mais intensa, existem outros Estados que nem a tem, e existem municípios que nem sabem a existência da Educação do Campo, assim como há outros que já intensificam as discussões sobre as políticas públicas da educação”.

Nesse ponto reside uma das tensões que requer estratégias e intencionalidade dos militantes, movimentos sociais, pesquisadores e educadores do campo para avançar na clareza teórica e na construção/ reconstrução do projeto de campo, sociedade e educação, gestado na

articulação entre os sujeitos concretos que se movimentam na trajetória de luta em determinadas condições sociais de existência e de organizações.

E ainda para reivindicar a inclusão da educação do campo e da escola pública como direito social e humano aos sujeitos que vivem no campo, em todos os níveis e modalidades de ensino, garantias dignas para permanência e aprendizagem do alunado, pela valorização do professor e condições para exercer o seu trabalho. E para que se constitua uma educação em que os sujeitos do campo possam ter compreensão das complexidades existentes em seus territórios através de uma prática pedagógica problematizadora, crítica e politizada que instrumentalize para o enfrentamento das contradições elitista e capitalista.

6.4 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA MULTISSÉRIE: UM OLHAR SOBRE O TEMPO, ESPAÇO E CONHECIMENTO.

6.4.1 Perfil das turmas multisseriadas e a visão da heterogeneidade dos sujeitos

A turma da Educação Infantil era composta por (6) seis alunos, sendo (4) quatro do 1º período e (2) dois do 2º período, os alunos estavam em processo de adaptação com a docente, haja vista que havia três meses de atuação da professora. A turma se mostrou muito receptiva diante de atividades envolvendo vídeos, musicais, teatro e integrada nas atividades de alfabetização.

Fotografia 8 – Ed. Infantil multisseriada



Fonte: Suany Rodrigues, 2017.

Fotografia 9 – Ed. Infantil multisseriada



Fonte: Suany Rodrigues, 2017.

Com características próprias da faixa etária de 4 e 5 anos, as crianças nos permitiram reconhecer suas individualidades e ratificar a compreensão de que apesar de possuírem algumas características comuns e passarem pelas mesmas etapas de desenvolvimento, cada criança é única e tem ritmo próprio, marcas da particularidade da personalidade e de como se interpreta e apreende o contexto sócio cultural em que vive.

Diante das observações e interpretação dos comportamentos se percebeu crianças mais alegres, comunicativas, dispostas a participar de tudo o que era proposto, tímidas, observadoras, com dificuldades na linguagem oral e para interagir. No tocante aos níveis de aprendizagem se tinha os alunos com dificuldades nas produções, na identificação das letras e números, escrita e outros com produções individuais que demonstravam autonomia e facilidade na descoberta da leitura e escrita.

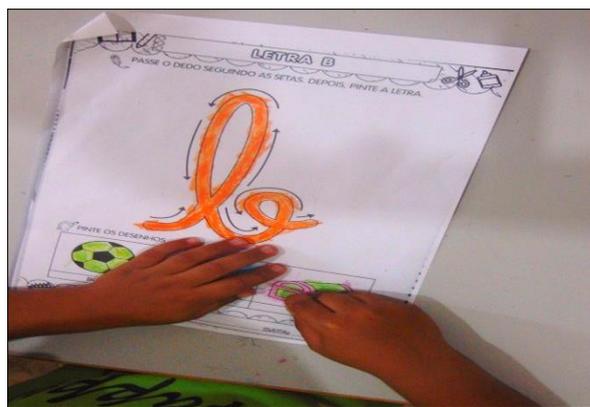
Quanto às propostas pedagógicas direcionadas a essas turmas, se observou um processo de alfabetização através de um ensino reproduzidor e a aprendizagem mecânica das formas gráficas, na qual a criança era uma executora de atividades de preparação para escrever, treinada para o traçado das letras e a memorizar a grafia e sua sonorização. Um nível de educação preparatório para se avançar de série, nesse caso, para se chegar ao Ensino Fundamental.

Fotografia 10 – Processo de alfabetização



Fonte: Suany Rodrigues, 2017

Fotografia 11 – Reprodução da letra b



Fonte: Suany Rodrigues, 2017

O resultado subjacente a essa prática, encontra-se na ideia de preparação da criança para ser um aluno, que atenda às expectativas de uma escola que pretende formar um futuro adulto produtivo e que, portanto, seu valor é mensurado pelo conhecimento que adquirir.

Diante disso, se tem uma escola que se estabelece para manter a lógica da sociedade opressora em espaços alienantes, a qual a educação se formaliza como veículo de dominação de práticas consideradas “bancárias” e “antidialógicas” (FREIRE, 2005). Segundo esse

conceito (educação bancária), o conhecimento é transmitido ao aluno de forma autoritária, deformando-se a necessária criatividade do educando e do educador. Logo, se tem a educação orientada por valores do modelo produtivo que afasta da condição ontológica de sujeito do conhecimento.

Outro aspecto que advém dessa prática mecanizada é a dificuldade de compreender os alunos e seus níveis diferenciados de aprendizagem, o que repercute em segregar o educando com níveis mais avançados de aprendizagem, isso é posto pelo fato de que as atividades propostas, para alguns alunos, atendem somente seu nível atual de desenvolvimento, ou seja, ações que ele consegue fazer sozinho. E dessa forma, desperdiçam-se suas potencialidades ao negar a construção de novos conhecimentos a que elas têm direito.

Diante das observações podemos inferir que essas dificuldades são complicadores para a interação entre professor-aluno e aluno-aluno. Isso pela não percepção das constituições da heterogeneidade entre os sujeitos, de suas relações com o desenvolvimento através da linguagem, que repercute na maior complexidade do pensamento, ampliação vocabular, descobertas, aquisição de autonomia seja perante o próprio corpo ou diante da relação com o outro e objetos, contextos que possibilitam expressar melhor seus desejos e entendimentos diante do mundo.

A esse aspecto é latente buscar **inter-relacionar** a percepção da professora da turma sobre a importância da **heterogeneidade na condução da prática pedagógica**. E sobre esse aspecto ela responde “*eu acho que não, não é positiva, o ideal era que eles tivessem a mesma idade e a mesma série também*” (PROFESSORA LUÍZA).

A compreensão da professora Luíza confirma a afirmação feita por Hage (2014, p. 1175) de que “é justamente a presença do modelo seriado urbano de ensino nas escolas ou turmas multisseriadas que impede que os professores compreendam sua turma como um único coletivo, com suas diferenças e peculiaridades próprias”. Logo, a constituição político-administrativa do olhar para a multissérie está presa à lógica da seriação, o que limita o fazer pedagógico que supere a fragmentação do ser e do conhecimento, em detrimento da valorização do sujeito em suas relações socioculturais e singularidades que mediatizam toda a dinâmica interativa produzida em sala de aula e conseqüentemente são relevantes para a compreensão do trabalho desenvolvido.

Entretanto, quando se questiona sobre a avaliação que a professora faz sobre os **trabalhos em grupos e em pares na multissérie**, se pode observar a contradição entre a visão que se tem sobre heterogeneidade e as experiências obtidas diante da prática pedagógica, conforme demonstra a resposta a seguir:

É, eu faço com eles, é interessante porque um ajuda o outro aí você já vai trabalhando a questão da interatividade dos alunos, é eles aprendem a respeitar a ideia do outro, aí também dá pra perceber que tem alunos mesmo sendo do 1º período ele tá mais avançado em certos pontos, em alguns aspectos ele tá mais avançado do que o do 2º período, aí consegue ajudar o outro. Aí outros aspectos não, o do 2º período sabe além do outro, é uma coisa legal.

A afirmação da professora demonstra a importância da interação entre as pessoas para o desenvolvimento e aprendizagem. Para Vygotsky (1989,1998) a relação do sujeito com o mundo está sempre mediada pelo outro. Não há como aprender e apreender o mundo se não tivermos o outro, aquele que nos oferece os significados que permitem pensar o mundo a nossa volta.

A teoria vygotskyana fundamenta que a aprendizagem e interação são intrinsecamente ligadas, pois para haver o desenvolvimento da aprendizagem é necessário que haja um intermediário na relação, nesse caso um aluno que detém um determinado conhecimento repassa ao outro.

Um processo que recai na importância da mediação para operar a internalização dos conceitos, em que as estruturas intrapsíquicas são estimuladas a partir das relações interpessoais, ou seja, o nível social exerce influência no nível individual e o papel do meio social e cultural não é ativador, mas formador das funções psicológicas superiores atuando no desenvolvimento da inteligência, da atenção, da memória, da linguagem, dentre outros. Portanto, essa modificação é denominada de internalização, pois as ações que até então estavam intimamente associadas ao meio externo são convertidas para o plano psicológico de cada pessoa, passando a serem organizadas e potencializadas (VYGOTSKY, 1994).

Contexto que leva a reconhecer o potencial educativo das interações sociais, com as devidas considerações de que o professor e outro sujeito que detém o conhecimento em questão possam mediar esse processo, utilizando-se da heterogeneidade entre os alunos como potencializadora da aprendizagem, com condições planejadas e intencionalidades para o compartilhamento dos conhecimentos.

Para facilitar a percepção das singularidades desse processo e materializar tais ações é imprescindível que se **compreenda o aluno mediante sua relação com o meio social**. Sobre essa indagação, embora a professora tenha demonstrado certa insegurança em responder, apresenta a seguinte afirmação: *“Sim, os meus alunos é como se eu já conhecesse, não conheço toda família, mas é como se eu já conhecesse, eu sei das atitudes de cada um, me preocupo com algumas coisas que sei que é com relação à família, problemas que tem familiar isso interfere muito”* (PROFESSORA LUÍZA).

Tal resposta está em consonância com o nosso entendimento de que para se compreender o sujeito é necessário conhecer o mundo social no qual está inserido e do qual se é construtor, é preciso investigar os valores sociais, as formas de relação e de produção da sobrevivência no mundo, as formas de ser no tempo e os espaços nos quais se configuram. Isso porque há um movimento constante do sujeito para o meio social e que lhe vem desse mesmo meio.

Para Vygotsky (2010) elementos do meio modificam-se para criança a cada faixa etária e norteiam seu desenvolvimento, assim como a criança se modifica no processo de desenvolvimento, ou seja, o papel e o significado dos elementos do meio, modificam-se, e o mesmo elemento que possui um significado e desempenha um papel numa determinada idade, tempos depois começa a possuir outro significado e a desempenhar outro papel por força das mudanças da criança, isto é, pelo fato de a relação da criança para com aquele elemento do meio ter se modificado e a influenciar de uma nova maneira.

Trata-se, pois, de reconhecer a criança ativa, criadora, protagonista de sua história e não simplesmente reprodutora de cultura. Para tanto, a criança precisa ser respeitada enquanto sujeito de direito, na concretude de seus espaços de vivência, em seu ritmo de viver o tempo, em sua participação na produção coletiva de seus familiares e de suas comunidades, e na ludicidade de seus brinquedos e brincadeiras organicamente vinculado aos modos culturais de existir.

É importante situar que a criança vive seu tempo em consonância com a cultura, abarcando a cultura lúdica, em que está inserida, constituindo-se e afirmando-se no processo de interação que estabelece com o mundo, em uma relação direta ou mediada com este, constituindo assim elemento fundamental na formação do sujeito. O que faz com que a cultura lúdica não esteja à parte da cultura geral, pois como toda cultura é o produto das interações sociais (KISHIMOTO, 2011), onde o desenvolvimento infantil através das experiências vividas é potencializado por meio do brincar.

Sobre esse aspecto se observou que, nas turmas da educação infantil pesquisadas, o brincar não tem uma intencionalidade pedagógica, não sendo aferido a sua importância perante as muitas formas de conhecimento que pode ser envolvido através do simbólico, transações interpessoais, e que abarcam outras dimensões de tempo e espaço. Kishimoto (2011) afirma ainda que no ato de brincar a criança explora o mundo e suas possibilidades, ao tempo em que se insere neste, desenvolvendo de forma espontânea e lúdica suas capacidades cognitivas, motoras e afetivas. Nessas intermediações se possibilita à criança a apropriação da cultura e do conhecimento produzido historicamente.

Ao se buscar verificar as concretudes que compunham as práticas realizadas em sala de aula, se questionou se a professora realizava a **problematização com os alunos acerca de sua realidade social** e se obteve a seguinte resposta: “Não faço” na sequência se perguntou se havia alguma **teoria para fundamentar a prática**.

Eu acho o que eu peço com relação a procurar alguns fundamentos assim mais concretos, como eu não tenho essa experiência, eu tô ganhando essa experiência e espero que eu consiga melhorar na questão da minha aula, da minha prática. Eu acho que é importante você se fundamentar em alguma coisa porque a escola aqui ela pega o professor e joga pra cá pra dentro da sala de aula, mas ela não te dá um suporte ou vamos dizer uma formação pra ti começar a fazer aquele trabalho, então tem que se virar tem que correr atrás, isso eu queria ter feito, mas há três meses pra mim não é suficiente (PROFESSORA LUÍZA).

A resposta demonstra a não utilização de teoria para fundamentar a prática, a fim de desenvolver a essência prática da teoria. É o que faz Ghedin (2012, p.35) afirmar que “a prática pela prática não nos permite elaborar uma nova teoria como forma de compreender mais significativamente a dinâmica da ação cotidiana”. Uma concretude que envereda pela não problematização da realidade do aluno, constituindo-se da negação da identidade dos sujeitos, o que tem por consequência a dificuldade em compreender a prática pedagógica.

É através do diálogo que está o cerne da ação-reflexão-ação norteando o respeito ao educando. Por essa concretude Freire (2005, p. 40) afirma que é preciso apropriar-se da prática dando sentido à teoria. “(...) a práxis, porém, é ação e reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo”.

A prática pedagógica que tem por base o caráter problematizador se dá através do diálogo, em um caráter político, na medida em que permite uma compreensão crítica da prática social na relação histórica, social e cultural no qual o homem está inserido. Nesse processo de educação problematizadora o professor aprende enquanto ensina pelo diálogo de seus educandos, estimulando o ato cognoscente de ambos, ou seja, ensina e aprende a refletir criticamente. São trocas de informações de sujeitos históricos e inacabados e em constante desenvolvimento intelectual e social.

Entretanto, sabe-se que o professor é vítima de todas as mazelas do sistema, desde a precariedade da formação inicial, a dificuldade de formação continuada, até a desvalorização profissional extrema, somado ao drama de ter que seguir ao que é imposto pelos ditames da organização educacional de um currículo que não valoriza o sujeito na sua inteireza.

Para finalizar os questionamentos sobre esse eixo de análise se perguntou quais eram as estratégias didático-metodológicas utilizadas na prática pedagógica, e a professora

responde: “*Eu pesquiso muito na internet tudo que eu preciso eu vou lá, procuro trocar uma ideia com uma professora que já tem mais experiência pra ver se eu consigo melhorar na dificuldade do meu aluno [...] pego vídeos passo pros meus alunos e vou tentando melhorar*” (PROFESSORA LUÍZA).

A pesquisa, as trocas com profissionais mais experientes e a intencionalidade em estar sempre em busca de aprimorar a prática são marcos na fala da professora. Desde logo, a busca pelo conhecimento assume o papel na ação docente, porém é essencial não perder de vista que conhecimento é apenas o meio, e que, para tornar-se educativo, carece orientar-se para compreender o sujeito e intervir na consciência crítica comprometida com a transformação da realidade.

A outra turma em que se realizou a investigação era constituída por (4) alunos do 4º ano e (3) três do 5º ano, a maioria já tinha sido aluno da professora desde a educação infantil, assim, se tem um coletivo que se destaca pela interação entre aluno-aluno e alunos-professora, respeito-mútuo, confiança e afeto. Observou-se ainda que a professora estava sempre fornecendo bases éticas, críticas e na constante busca para compreender seus alunos.

Diante da diversidade de diferentes sujeitos e níveis de aprendizagens a maioria dos alunos já dominava bem a escrita, alguns expressavam suas dificuldades no uso da pontuação, ortografia, outros, limitações na leitura, porém todos conseguiam realizar as interpretações dos textos.

Fotografia 12 – Prática de escrita 4º e 5º ano



Fonte: Suany Rodrigues, 2017.

Fotografia 13 – Prática de leitura 4º e 5º ano



Fonte: Suany Rodrigues, 2017.

O exercício da escrita estava sempre associado a diversas formas de linguagem, através de histórias, parlendas, ilustrações, colagens, desenhos, pinturas, sendo construções que envolviam experiências da realidade do aluno e que possibilitava se expressar demonstrando coisas do seu mundo e para o mundo, ou seja, era dado a “oportunidade de ler e escrever a “palavra do seu mundo” no seu tempo e lugar, e não a palavra da escola” (DIAS, 2010).

Nos momentos de leitura todos liam e mostravam muito interesse pelas descobertas, se oportunizava ainda a problematização do que era lido, o que havia sido compreendido com a leitura e explorado o universo que compusera os textos. Logo, essas atividades não se limitavam ao saber acerca da linguagem da palavra, mas era considerado o significado e os sentidos dados pelos alunos à função social da escrita e leitura.

Quanto ao raciocínio lógico matemático a maioria dos alunos possuíam muita facilidade no cálculo mental e realização de problemas envolvendo as quatro operações matemáticas. Alguns contextos auxiliam para isso, como a relação da matemática com o trabalho desenvolvido pelos familiares dos alunos seja através da prática com agricultura ou venda de produtos da floresta, dentre outros. Dessa forma, a professora buscava explorar as noções matemáticas considerando as relações com o trabalho, valorizando os sujeitos do campo em suas práticas e relações de pertencimento com a terra.

Com os alunos que apresentavam dificuldades em matemática, se trabalhava também com jogos, envolviam-se alunos que tinham mais domínio e a professora, de modo a possibilitar situações de mediação na relação das crianças com os conceitos, objetos, símbolos, enfocando o seu potencial desenvolvimento.

Fotografia 14 – Jogos matemáticos



Fonte: Suany Rodrigues, 2017.

Fotografia 15 – Jogos matemáticos.



Fonte: Suany Rodrigues, 2017.

Mediante a esse universo lúdico, o jogo se apresenta como instrumento concreto facilitador e provocador da aprendizagem, incidindo no desenvolvimento das funções psicológicas superiores e levando à apreensão do conhecimento por entre os pares.

Essa mesma constituinte interacional era proposta através do brincar e jogar em grupos, na qual se buscava trabalhar as trocas sociais, a cooperação, autonomia, o desenvolvimento físico e motor, agilidade, condicionamento físico, coordenação motora, atenção, concentração, expressão corporal.

Fotografia 16 – Brincadeira em sala de aula



Fonte: Suany Rodrigues, 2017.

Fotografia 17 – Brincadeira em sala de aula



Fonte: Suany Rodrigues, 2017.

O brincar favorece o desenvolvimento da criança através dos movimentos corporais, motricidades, organização espacial e temporal, lateralidade, ritmos, sonoridades, atenção, percepção, elementos imprescindíveis para potencializar a aprendizagem. Para tanto, os professores devem estar atentos para a importância do brincar e para as diversas possibilidades que este pode proporcionar para compreender as necessidades de cada criança, os seus níveis de desenvolvimento, a sua organização e, a partir daí, de planejar ações pedagógicas.

Segundo Melo e Valle (2005), é por meio da ação lúdica que a criança expressa sua realidade, ordenando e desordenando, construindo e desconstruindo um mundo que lhe seja significativo e que corresponda às necessidades intrínsecas para seu desenvolvimento global. O brincar estimula o sujeito em várias dimensões, como a intelectual, a social e a física. A brincadeira a leva para novos espaços de compreensão que a encorajam a prosseguir, a crescer e a aprender.

Essa nuance incide nas construções subjetivas pessoais e sociais, que, portanto, conduz a apropriação e compreensão da forma de estar no mundo e de contribuir nas relações, assim como permite que se entenda como sujeito ativo aquele que se transforma e pode transformar o mundo nas internalizações sobre si e para o coletivo. Imerso nesse movimento se questionou a professora sobre a **heterogeneidade** de saberes, diversidade de idades e níveis de aprendizagem presentes nas escolas multisseriadas e, por conseguinte na prática pedagógica.

A professora Alice compreende que a diferença de níveis de aprendizagens é um ponto negativo no multisseriado, se você trabalha no seriado de 5º ano você não vai encontrar tanta diferença nos níveis, mas quando você trabalha 3º, 4º e 5º ano você vai encontrar vários níveis de aprendizagens, ainda que se trabalhem as dificuldades se gera angústia pelos tantos conhecimentos (conteúdos) que precisa dar conta, diante disso ela afirma: *“como eu vou trabalhar isso e aquilo, ai eu procuro unir o que sabe com o que não sabe, eu procuro trazer para perto pra ir procurando desenvolver a aprendizagem desses alunos”* (PROFESSORA ALICE).

Os ditames dos seguimentos dos conteúdos programáticos e necessidade de se trabalhar com vários anos ao mesmo tempo engessam a prática pedagógica e afligem o trabalho docente pelo esforço em atender individualmente cada série em um tempo preestabelecido, que depende da aprendizagem do conteúdo ministrado. Condicionantes que apresentam nas entrelinhas da fala o modelo seriado como orientador para a organização de ensino na escola multisseriada, dimensionando para a separação e fragmentação do conhecimento.

Entretanto, a experiência em lidar com situações concretas do ensino, ao longo da trajetória profissional, produziram saberes que estão implícitos e que apontam para possibilidades de transgredir o sistema seriado. A decisão de *“unir o que sabe com o que não sabe”* e auxiliar nessa mediação é fruto da experiência nas escolas multisseriadas. Como assinala Candau (2007), é na experiência, no cotidiano, que o professor aprende, desaprende, reestrutura o aprendizado e faz descoberta.

Tal experiência dá lugar à **interação entre pares e grupos**, e, dessa forma valoriza a heterogeneidade através do diálogo entre os educandos por meio da troca de conhecimentos e, portanto, exerce influência sobre aprendizagem e desenvolvimento dos sujeitos. Sobre isso a professora diz:

a questão do trabalho em grupo, eu penso que é uma coisa que enriquece muito a prática em sala de aula, aquele aluno que ele tem um grande conhecimento, ele serve como um suporte para aquele que não tem um domínio do conhecimento, ele transfere para aquele que ainda não conhece nada [...] (PROFESSORA ALICE).

Com base na teoria histórico-cultural, se compreende que o contato com a cultura produzida pela humanidade e as relações sociais permitem a aprendizagem. O outro aparece como alguém fundamental, que orienta no processo de apropriação de cultura. O professor ao ser o mediador dessa aprendizagem deve se ater as capacidades reais e as possibilidades de aprendizagem que o educando pode desenvolver com sua ajuda ou dos demais colegas. Isto é o que se denomina Zona de Desenvolvimento Iminente, ou seja, é o intermediário entre o nível do desenvolvimento atual e o nível de desenvolvimento possível (VIGOTSKI, 2004, p. 379 apud PRESTES, 2012, p.204).

Dessa forma, a Zona de Desenvolvimento Iminente possibilita compreender o aluno, perceber o seu desabrochar, o amadurecimento, o estado dinâmico do desenvolvimento. Entretanto, é necessário utilizar destes conceitos para dinamizar a prática pedagógica, tendo em vista o conhecimento dos processos do educando.

Sobre esse movimento se questionou a **compreensão que a professora tem de seus alunos**, e, se costumava ao dar início dos conteúdos, fazer a **problematização com os alunos, visando diagnosticar a realidade social e a compreensão sobre o assunto**. Diante de tais indagações a professora afirma que só se pode construir o processo de ensino e aprendizagem se levar em consideração a vivência, a vida deles. E que a participação e o conhecimento dos alunos, faz com que o conteúdo seja desenvolvido, *“faz com que eu não venha repassar pra eles, algo que eles já sabe, é... se eu problematizo, se eu envolvo eles nesse conteúdo eu tenho mais sucesso no desenvolvimento deles”* (PROFESSORA ALICE).

É na busca para conhecer os sujeitos que compõem o universo da sala de aula, que a professora Alice tem a possibilidade de adentrar nos modos de organização da vida no campo, peculiaridades que compõem seus territórios e marcam suas trajetórias, e, por meio da prática pedagógica incorpora as vivências sociais com as mediações do conhecimento sistematizado, bem como identifica o nível real de desenvolvimento em que o aluno se encontra.

No tocante à **teoria que se utiliza para fundamentar sua prática docente**, a professora diz ser aberta aos pressupostos de Emília Ferreiro com a psicogênese da escrita e as leituras sobre Paulo Freire para nortear o seu trabalho, e complementa a ideia com a afirmação *“em sala de aula eu vou tá vivendo, a compreensão e a língua dos alunos, se eu compreendo eles”* (PROFESSORA ALICE).

Torna-se nítido que a articulação teoria e prática se dá na relação homem-mundo e busca coerência entre pensamento e ação que é práxis: “É na razão mesma em que o quefazer é práxis, todo fazer do quefazer tem de ter uma teoria que necessariamente o ilumine. O quefazer é teoria e prática. É reflexão e ação” (FREIRE, 2005, p. 141). Um vínculo que tem um compromisso com a libertação.

Diante dos fundamentos preconizados por Emília Ferreiro, se tem a interação com a linguagem escrita que emerge da forma particular de cada sujeito em compreender o mundo das coisas. Atentando-se a evolução do aspecto conceitual e caráter simbólico da escrita. Para isso Ferreiro (apud BOCK, 1999, p.129) afirma que “é preciso oferecer-lhes situações em que a escrita se torne objeto de seu pensamento” e se valorizem histórias ouvidas e contadas pelas crianças para integrar o conhecimento espontâneo da criança ao ensino, dando-lhe significado.

Estruturas que no pensamento pedagógico de Paulo Freire remete à comunicação como princípio que transforma o homem em sujeito de sua própria história através da relação dialética vivida na sua inserção na natureza e na cultura. E por meio do diálogo se tem o cerne da ação-reflexão-ação, que conduz o homem a novos níveis de consciência e novas formas de ação, que, remete a outros níveis de consciência.

Diante dessa possibilidade de aprendizagem libertadora, não mecânica, que requer atitudes frente aos problemas com que se depara no trabalho docente, se buscou identificar **quais estratégias didático-metodológicas** se utilizava diante das dificuldades na atuação na escola multisseriada.

Eu costumo buscar recursos fora com as colegas que já trabalharam aquele conteúdo, [...] que eu não estou conseguindo dominar, aí eu pergunto, eu falo a minha dificuldade [...] vou trabalhando alguns dos conteúdos que eu tenho facilidade, que eu tenho domínio com aquilo e vou atrás de socorro pra aquilo que eu não consigo dominar, vou pra internet, vou com um profissional que eu sei que tem muito tempo com aquilo ou fazer leituras [...](PROFESSORA ALICE).

As ações que envolvem o trabalho da professora demonstram uma postura investigativa, busca de autonomia, aprendizagem através das trocas com profissionais mais experientes e a necessidade de aprender como processo permanente. Essa construção de desenvolvimento e aprendizagem social e mediada da docência está ligada a um processo dialético a partir da própria prática de ser professor e de criação pela experiência que se adquire.

Diante dessas contextualizações a professora expõe as estratégias que utiliza em sua prática pedagógica como o teatro, criações e reconstruções de parlendas e músicas, processos

enriquecedores que referendam as concepções pedagógicas dialógicas que auxiliam a compreensão dos alunos e desmitificam relações de poder e dominação.

Quanto à materialização de algumas estratégias, como o trabalho com teatro, a professora diz ter ficado admirada quando viu, no currículo, que precisava trabalhar a linguagem teatral e logo delimitou que os alunos não teriam domínio com tal linguagem. Porém, pensou bastante em como trabalhar e explica que inicialmente começou a fazer o teatro em sala de aula, apresentando aos alunos o conteúdo através de canções, fazia todos os personagens e demonstrava como se construía as falas e vozes que davam vida aos papéis, e, com isso observou que apreendeu a atenção dos alunos.

Ao permitir que os alunos construíssem suas peças teatrais, se surpreende e afirma:

Eu vi que eu estava enganada, porque quando eles vieram com as ideias, eu vi que eu tinha era que aprender fazer teatro com eles, eles imaginaram a mesa, a roupa, o local, os animais, porque a história por conta do filho que se perdeu e dos momentos ruins que ele passou, os amigos que eles tinham, aí tudo eles imaginaram aquilo [...] Então o aluno além de fazer a parte dele, ele ainda acrescentava mais e foi tudo muito divertido, hoje eu sempre trabalho com isso (PROFESSORA ALICE).

Uma manifestação que permitiu que os sujeitos no encontro com o outro expressassem suas emoções, oralidade, expressão corporal, impostação de voz, estímulo da imaginação e organização do pensamento, intenções demarcadas nos momentos de diálogos, repercutindo no desvelamento das potencialidades dos alunos, levando a professora a percebê-los, em suas possibilidades e superação das dificuldades.

A imaginação na criação da infância e desse processo como expressão de construção social a partir da realidade pode ser bem descrito nas contribuições de Vigotski (2009, p. 20) quando diz que “consiste no fato de que toda obra da imaginação constrói-se sempre de elementos tomados da realidade e presentes na experiência anterior da pessoa”. O que leva a referenciar a função da imaginação em estabelecer uma dependência dupla e mútua com a experiência, em que imaginação apoia-se na experiência e experiência apoia-se na imaginação relacionando-se com a cultura e linguagem dos sujeitos.

Assim, sob a forma dramatização teatral concretiza-se com maior clareza o círculo da imaginação. A imagem e enredos criados com elementos da realidade encarnam-se e realizam-se de novo na realidade, mesmo que de forma condicional, o impulso para a ação, assim o que está contido no próprio processo de imaginar encontra no teatro sua efetivação completa. Além disso, estabelece uma relação com a brincadeira.

No que se refere às atividades através das parlendas foi outra proposta que tornou a construção do conhecimento mais interessante tanto para a professora quanto para os alunos. No primeiro momento a professora trabalhou com a leitura de uma parlenda, na qual todos puderam participar, ao perceber que todos já tinham domínio da parlenda, a professora solicitou que cada aluno construísse se própria parlenda tendo como ponto de partida suas realidades. Para exemplificar a professora construiu sua parlenda no quadro.

Cadê a escola?
Tá no assentamento.
Cadê o assentamento?
Tá na Serra do Navio.
Cadê a Serra?
Tá no Amapá.

As construções das parlendas envolveram temáticas de desmatamento, degradação do meio ambiente, gravidez, trabalho no campo, todos com algum contexto observado da vida no assentamento. Para finalização a professora convidou os colegas da escola para prestigiar cada criação de parlenda e fazer uma escolha do primeiro, segundo e terceiro lugar, os quais receberam premiações.

No trabalho com a disciplina de educação artística a professora fez o resgate da parlenda e solicitou que cada aluno construísse um cartaz ilustrando a temática abordada na parlenda.

Fotografia 18 – Ilustração da parlenda



Fonte: Suany Rodrigues, 2017.

Fotografia 19 – Parlendas em exposição



Fonte: Suany Rodrigues, 2017.

Diante do trabalho a professora expõe que achou enriquecedor e ficou feliz pelo compartilhar que se proporcionou e que foi muito emocionante toda a escola poder ver a ideia dos alunos. Outro ponto observado e que merece destaque é que “*tem um aluno com muitas dificuldades, ele pegou o caderno e foi para trás do armário e ficou copiando, quando eu vi, já veio pronto a ideia dele, ai já só fui fazer as correções ortográfica, trabalhar as pontuações, questões de sílabas, fomos trabalhar com isso*”. Logo, se evidencia o trabalho interdisciplinar na relação do conhecimento formal com o conhecimento de mundo formado, e que, portanto, as relações sociais e ambientais permitem.

Assim, em observância a experiência desenvolvida, a professora privilegiou a palavra como objeto do pensamento, admitindo um caráter problematizador através do diálogo, quanto caminho que ganha significação ao/do sujeito, isso porque “não existe uma linguagem sem um pensar e ambos, linguagem e pensar, sem uma realidade a que se encontrem referidos” (FREIRE, 2005 p. 102).

Diante de tal proposta se destaca a relevância de olhar a escola como território que integra uma diversidade de culturas e, em decorrência disso, se tem múltiplas experiências, histórias de vida, leituras e visões de mundo, o que torna necessário que as práticas pedagógicas explorem de diferentes formas e utilize linguagens que agreguem cores, sons, gestos e movimentos em vista da promoção da imaginação e criação no desenvolvimento e aprendizagem, a partir do mundo do sujeito, em vista de produzir sentido e significado aos conhecimentos socializados.

6.4.2 Trabalho na multissérie: Regulação do tempo, organização do espaço de aprendizagem e sistematização dos conhecimentos.

Os eixos propostos para esta seção buscam apresentar as bases da escola, e, por conseguinte do trabalho na multissérie, segundo a organização do tempo, espaço e conhecimento, os quais trazem traços de uma construção de um modelo produtivo taylorista-fordista.

Quanto à **regulação do tempo** se instigou como as docentes **organizam o tempo em sala de aula**. A professora Luíza afirma “*olha, existem atividades que já são trabalhadas todos os dias, que eu acredito que seja necessário trabalhar todos os dias*”, o argumento utilizado reforça a ideia que a escola tem seus tempos rígidos e predefinidos, tarefas a serem executadas tanto pelo professor quanto pelo aluno.

Na descrição da rotina do trabalho em conformidade com o tempo, a professora Luíza responde que costuma conversar, fazer oração, ter um tempo para o relaxamento e depois fazer as atividades de alfabetização, evidencia que os alunos estão mais dispostos no momento inicial da aula. Ao retornar do intervalo já se tem uma atividade mais básica, “*algo assim menos cansativo que não requer muito deles, pra que eles não fiquem tão estressados quando retornam pra sala de aula*” (PROFESSORA LUÍZA).

É o tempo que organiza tudo e exerce uma influência simbólica nas atitudes, de modo a buscar o domínio cronológico, controle e o disciplinamento das ações. Segundo Enguita (1989) a criança e o jovem escolarizado, são preparados para se acostumarem ao tempo cronológico, marcado pelo relógio, calendários da sociedade e ao modo de produção capitalista industrial. Dessa forma, o tempo se apresenta de forma oculta na escola, discreta, uniforme, porém, onipresente, orientando as ações do cotidiano da escola e do trabalho docente conduzindo ao desenvolvimento de uma autodisciplina nos indivíduos.

A outra professora entrevistada expõe que dinamiza o tempo de sua prática dando as boas vindas aos alunos no início da aula através de brincadeiras e mímicas. Em seguida apresenta o conteúdo que será trabalhado no dia. É válido relatar que a docente afirma repassar a divisão dos horários de aula, disciplinas e dias da semana no início do ano letivo, e dessa forma:

Quando eu chego em sala de aula, eles já sabem. Professora hoje é português, hoje é ciências, algumas vezes eu trabalho esse horário, outras eu digo gente hoje a gente vai continuar matemática ou hoje é ciências [...], eu chego em sala de aula, apresento o conteúdo, hoje nós vamos está estudando sobre esse assunto, sobre o rio e as divisões dele, em que lugar, mas vocês tem rio em casa e ai ali a gente começa aquela roda de conversa, eu gosto muito que eles participem, por causa da ideia deles e também pra não ter aquela ideia que eles não tem conhecimento (PROFESSORA ALICE).

A lógica temporal institucionalizada, tanto da professora quanto dos alunos demonstra a organização em torno dos conteúdos, a “suposta lógica dos conteúdos a serem transmitidos constitui o eixo vertebral da organização dos graus, séries, disciplinas, grades, avaliações, recuperações” (ARROYO, 2012, p. 193). Que se referenciam pelos tempos predefinidos para cada domínio e habilidade.

Entretanto, diante da fala da professora Alice se pode constatar que ela apresenta uma postura com possibilidades de transgredir ao exacerbado controle do tempo da organização burocrática, isso fica evidente no trecho: “*algumas vezes eu trabalho esse horário, outras eu digo gente hoje a gente vai continuar matemática ou hoje é ciências*”. Tal

exposição nos leva a inferir que os assuntos e atividades são trabalhados conforme a visão da professora perante os tempos de aprendizagem dos alunos, isso para não tornar o conhecimento fragmentado e nem aquém dos objetivos das aquisições planejadas pela docente, em detrimento de horários e sequenciação de atividades engessados pela lógica institucionalizada.

Isso é posto pelo reconhecimento dos tempos humanos e pela prática dialógica e problematizadora que permite que o aluno participe da construção do conhecimento e assim possibilita que a professora visualize o tempo de ensinar e considere o tempo de aprender, pois “os processos de aprendizagem na escola são função do tempo que damos para aprender” (ARROYO, 2012, p. 214).

Nesse movimento se buscou identificar, com as docentes, como compreendem o **significado do tempo individual de aprender** de seus alunos. Para a professora Luíza tem que haver o respeito a esse tempo, pois existem alunos que podem apresentar suas dificuldades sejam por razões pessoais, problemas, algumas deficiências não identificadas. E exemplifica o caso de um aluno, que segundo ela, é lento, hiperativo e tem uma dificuldade maior de aprender, pela falta de concentração, o que a leva a ter paciência de explicar.

Sendo assim, fica claro que cada sujeito aprende a seu modo, dentro de um ritmo e tempo próprio, possuem particularidades da personalidade e da apreensão do meio social e cultural em que vivem isso porque os processos psíquicos surgem, nas e das relações sociais de que o sujeito participa. Logo, o aprender, está ligado à dialética entre o sujeito e o meio social, o que recai nas diferentes formas de internalizações de conceitos.

Para Vygotsky (1998), esse processo se encontra ligado à internalização, compreende a “reconstrução interna de uma operação externa”, das funções psicológicas superiores, é nessa reconstrução que os sujeitos ressignificam o mundo atribuindo-lhe os sentidos. E as funções psicológicas superiores, por sua vez, abarcam todos os aspectos subjetivos da pessoa, tais como linguagem, atenção, memória, dentre outros, em interação com o meio. Dessa forma, o professor tem o papel explícito na mediação para que essa organização ocorra consciente e torne a internalização conceitual tangível por estabelecer relação lógica entre signos e significados dentro de determinado contexto.

O significado do tempo individual para a professora Alice é porque o aluno precisa ter as etapas dele “*ele tem os níveis em que ele está e os níveis que ele tem que alcançar*”. Tal afirmação apresenta o desenvolvimento marcado por características distintas entre os sujeitos, ou seja, os tempos não são regulares e possuem uma duração variável. No enfoque histórico e

cultural, cada etapa do desenvolvimento resulta do legado de condições passadas, forças vivas da situação presente e o que pode tornar a ser possível na projeção de amadurecimento.

Porém, a professora é firme ao apresentar aspectos que dificultam a materialização da intervenção nos níveis atuais e possíveis desse aluno, com o devido respeito ao seu tempo de aprendizagem:

A gente precisa dá esse tempo pro aluno, mas só que hoje tem uma cobrança, ah, já saiu as notas? A meu filho vai passar? E aí eu acho que gera assim até um atropelamento por essas cobranças, porque se você quiser ou não quiser você tem que satisfazer ao órgão que você trabalha. Mas, seria bom que houvesse esse tempo mesmo essa dedicação do tempo pra ele aprender (PROFESSORA ALICE).

Um depoimento que deixa evidente o ordenamento temporal mensurado na avaliação e progressão das séries/anos, a imposição ao trabalho do professor, o gerenciamento do ensinar e do aprender em um tempo que não é, em muitos casos, nem do docente e nem do aluno, mas sim, um tempo proposto pela cultura da escola, que condiciona a pensar o aluno como um projeto para servir ao modelo produtivo capitalista, alienado de si mesmo perante sua construção do conhecimento, logo se tem os contraditórios ditames da afirmação do sistema seriado de ensino.

“Estes são os impasses vivenciados por muitos coletivos docentes diante do desafio de reinventar outra lógica que organize os tempos de aprendizagem dos alunos e nossos tempos de trabalho e de docência” (ARROYO, 2012, p. 196). A lógica de organização dos tempos escolares está carregada de valores e intenções, assim como qualquer território educativo.

O contraponto desse mesmo depoimento permite observar a ânsia por parte da professora em tentar transgredir a esse sistema excludente e seletivo e considerar o sujeito integrado no seu meio, influenciando e sofrendo influências, em seus tempos de internalização de conceitos e apropriando-se de sua aprendizagem.

No que se refere à **organização do espaço de aprendizagem**, quanto à utilização do aspecto físico da sala de aula e sua relação com o desenvolvimento da prática, a professora Luíza expõe que não se trata de algo fixo, está sempre explorando todas as áreas da sala, em determinados momentos a aula se dá em um cantinho em que ficam os números, em outros faz um círculo ou utiliza o chão da sala. Conforme pode ser expresso nas figuras a seguir:

Fotografia 20 – Org. do espaço da Ed. Infantil



Fonte: Suany Rodrigues, 2017.

Fotografia 21 – Cantinho do alfabeto



Fonte: Suany Rodrigues, 2017.

A professora demonstra ser reflexiva quanto ao espaço ofertado a sua turma, porém as fotografias permitem observar que o espaço físico da sala de aula, da Educação Infantil, aponta para falta de estruturação acessível quanto a mobílias adequadas ao tamanho das crianças, a não disposição de materiais/brinquedos para que se possa fazer uso, o que repercute na ausência de espaços com propostas diferenciadas e situações diversificadas que ampliem as possibilidades de exploração, exercício da autonomia e livre escolha por parte dos alunos.

Tais aspectos são reflexos da concepção pedagógica expressa pela forma como se privilegia a ocupação dos espaços, como os armários em que, somente a professora tem acesso, disposição das mesas, cadeiras, contextos que possibilitam observar o quanto a organização espacial incide fortemente sobre as edificações atitudinais e relacionais no interior da sala de aula.

Sobre isso, Horn (2004, p.37), nos diz: “o espaço nunca é neutro, pois carrega sua configuração, como território e lugar, signos e símbolos que o habitam. Na realidade, o espaço é rico em significados”, também afirma que, observando as paredes e a organização dos espaços das salas de aulas, podemos deduzir as concepções de criança e de educação, que o educador tem.

Sob essa dimensão coube verificar a organização do espaço da sala de aula do ensino fundamental com as turmas do 4º e 5º ano, a professora Alice afirma que organiza o cantinho da leitura, tem um mural com a exposição dos trabalhos e cartazes, onde têm todos os materiais do cotidiano, tipo sílabas complexas, números, centenas, dezenas que ficam disponíveis e acessíveis aos alunos, além disso, a docente afirma deixar um espaço para

facilitar a movimentação e para que se sintam a vontade, estabelece ainda o seu cantinho de material.

Fotografia 22 – Org. do espaço do Ens. Fun.



Fonte: Suany Rodrigues, 2017.

Fotografia 23 – Mural com exp. dos trabalhos



Fonte: Suany Rodrigues, 2017.

Diante dos apontamentos realizados pela professora, se pode afirmar que a organização considera o aluno em sua construção e se dinamiza o espaço da sala de aula com exposições de trabalhos e recursos gráficos acessíveis para serem explorados em áreas coletivas e com trocas de experiências entre as classes. Logo, se tem uma prática que possibilita a valorização do aluno, construção de identidade de cada um, a partir de suas produções, inclusão no espaço e na socialização dos conhecimentos adquiridos ao longo do processo de aprendizagem.

Mediante essa interação questionou se a docente realizava alguma separação entre as turmas e sobre isso ela afirma:

Não é separado, é todos envolvidos, eu separo isso daí na mente mesmo, porque eu sei quem é, mas eu não separo por 4º e 5º ano, eu separo por níveis de aprendizagem, eu sei que aquele aluno já conhece a multiplicação e sei que aquele tá no início da adição, aí então eu sei como trabalhar com o aluno (PROFESSORA ALICE).

A argumentação da professora possibilita visualizar uma possibilidade de transgressão que rompe com o modelo de seriação, que não trata a realidade escolar pela ilusão da homogeneidade, portanto, supera a fragmentação das séries/anos, classificações e hierarquias de conhecimentos. Assim, diante de tal prática, se possibilita lidar com as

diferenças e aprendizagens na experiência relacional entre os sujeitos, de modo a contemplar a subjetividade na construção coletiva de sala de aula.

São ações pedagógicas que promovem a inclusão diante de uma educação transgressora, que vai fazendo ruir a identidade institucional, além de permitir ao aluno superar os padrões dos modelos ideais e impregnados de relações de poder.

Mediante a utilização de **outros espaços para se promover o processo de ensino e aprendizagem** a professora Luíza responde que trabalha com exibição de vídeos e brincadeiras, além de atividades de algumas disciplinas, em que a professora junto aos alunos, utiliza a área ao redor da escola para explorar objetos concretos e desenvolver os trabalhos.

As tessituras da investigação apontam para utilização da sala de vídeo como forma de se relacionar com os recursos audiovisuais, os quais aproximam diferentes linguagens e abrem diversos espaços de aprendizagem, que se bem mediadas, adentram ao mundo da cultura da criança, realizando trocas de informações, construções de concepções e valores a respeito desse mundo.

Já a professora Alice afirma utilizar a cozinha da escola, a biblioteca, a comunidade e passeios, descreve que já se deslocaram para outro município a convite da Universidade Federal do Amapá, por intermédio do Curso de Licenciatura em Educação do Campo: Ciências Agrárias e da Natureza, e com isso puderam conhecer a realidade de uma escola-família, escola-agrícola, participar de feiras de ciências. A professora complementa sua fala, enfatizando *“tudo isso daí eu acredito que é influenciado na aprendizagem, porque de um passeio eu já peço uma exposição aquilo, né que eles vão falar [...]”* (PROFESSORA ALICE).

É válido destacar que durante o período de observação, se pode presenciar uma aula-passeio, em um espaço com balneário, próximo à escola. A atividade envolveu todos os profissionais que atuam na instituição e possibilitou a realização de dinâmicas, jogos e roda de conversa enfatizando a importância da constituição de alguns valores nas atividades esportivas, como o respeito ao outro, a necessidade de saber lidar com perdas e ganhos diante das competições, de se conviver em grupo e os benefícios gerados pela prática de esportes. As fotografias a seguir demonstram o espaço de interação.

Fotografia 24 – Atividade com todos os alunos Fotografia 25 – Futebol entre prof^ª. e alunos



Fonte: Suany Rodrigues, 2017.



Fonte: Suany Rodrigues, 2017.

As descrições da professora Alice permitiram analisar que a realização de trabalhos com a comunidade e aula-passeio viabilizou trocas de experiências com a modalidade de alternância pedagógica, realidade do lugar onde vivem e particularidades presentes em outros territórios, relações sociais e da cultura vivida pela população do campo, além do brincar sendo potencializado pela interação com o lúdico e explorada pela aprendizagem interacional, corporal, de construção de valores e de pertencimento.

Neste cenário, a ressignificação dos espaços cria condições e abertura de novas formas de promover o desenvolvimento e aprendizagem através da cultura, se concebe o sujeito como ser em desenvolvimento pleno, ativo e social que, apropriando-se de diferentes espaços, pode interagir com objetos culturais, crianças de diferentes idades, professores e juntos constituem uma importância para o processo de humanização.

É a expressão de uma perspectiva de ensino que rompe com o modelo hegemônico, fundamento na concepção de que a educação ocorre unicamente dentro do espaço escolar, e assim afirmar que a dimensão espacial é um dos traços das culturas e, portanto, criar seus territórios é ocupar espaços onde se deixam marcas da presença, é a construção dos modos de ser, de convivência e aprendizagem (ARROYO, 2014). Logo, é preciso que a escola continue fornecendo espaços para o autoconhecimento, autonomia e desenvolvimento de habilidades tais como: cognitivas, afetivas, social e cultural.

No que tange a **sistematização dos conhecimentos** a professora Luíza apresenta embaraço em responder os questionamentos, entretanto, em um dado momento da entrevista

ela expõe a dificuldade em dimensionar os conhecimentos científicos e saberes tradicionais com os níveis de aprendizagem dos alunos.

Só que com relação a ... eu não separo é... muito difícil eu acho até que eu tenho que me posicionar com relação a isso a questão do 2º período, 1º período, eu tenho uma certa dificuldade em separar, eu percebo porque quando um sabe mais que o outro que isso normal porque a gente sabe na sala quem é o aluno que tem um conhecimento mais e um conhecimento menos e aí é quando eu me pego, eu me lembro que o fulano é aluno do 2º período e aquele já do 1º é uma coisa assim que pra mim eu tenho uma certa dificuldade (PROFESSORA LUÍZA).

A observação permitiu compreender que a dificuldade apontada está em consonância com uma prática mecanizada, que não problematiza a realidade do aluno, fazendo-o somente reproduzir grafias no processo de alfabetização, isto sem considerar os níveis diferenciados de aprendizagem entre os sujeitos do 1º e 2º período.

Tais aspectos nos permitem analisar e visualizar a afirmação do modelo seriado nas práticas tradicionais de alfabetização na educação infantil, em que se introduz o ensino das letras em exercícios de repetição, restringindo o processo criativo da criança, impedindo-a de descobertas que atribua os sentidos as coisas e as palavras. Diante disso, se tem a fragmentação do conhecimento e das linguagens.

A professora Alice, constrói sua resposta realizando uma descrição das ações, aponta as dificuldades e anuncia os aprendizados que a experiência lhe proporcionou, para lidar com o repasse dos conteúdos para duas turmas ao mesmo tempo de forma coletiva. Vejamos como se realiza a prática:

Geralmente eu trabalho assim, se é passado pro 5º ano, vamos dizer o conteúdo de uma disciplina de português e do 4º ano também eu caso esses dois [...] se o 5º ano é pra ter um conhecimento de um dado conteúdo e o 4º ano não é para tê-lo eu coloco assim mesmo, eu trabalho com o 5º ano e já vou advertindo o 4º ano. 4º ano olha o 5º ano já tá acompanhando isso, mas no futuro vocês vão ter e é bom que vocês observem, mas vou deixando eles estar lá no quadradinho deles mesmo, e quando o 5º ano já estudou algo que eu tenho que passar para o 4º ano, eu sempre falo pra eles: gente isso aqui é só pra lembrar, vocês não já assistiram isso? Vocês não já viram aquilo? Pois então, vejam de novo, relembrem de novo. Ai vem o Ah! Professora já enjoado, esse negócio tá chato, ai eu digo ah, então deixa para os outros colegas que ainda não tem conhecimento (PROFESSORA ALICE).

No decorrer da entrevista a professora Alice expõe que essa é uma das dificuldades do multisseriado “[...] se tu tem um aluno do 4º ano na sala e um do 5º ano ai tu vai e trabalha aquela disciplina para o 4ºano, que tu já trabalhou para o 5º ano, ai o 5º ano geralmente acha enfadonho, eles falam isso de novo, nós já estudamos isso”. Diante dessa

constatação, a docente afirma que com o tempo se vai tendo experiência e procurando criar ideias e traz essa descrição de forma precisa no seguinte trecho:

Geralmente eu trabalho pensando, eu vou andando, vou pensando naquele meu trabalho, [...] poxa eles estão achando isso ai enfadonho, ai que vem assim aquela ideia, não agora eu já vou trabalhar esse mesmo conteúdo de uma maneira diferente que até aqueles que já estudaram eles vão querer participar de novo, ai já vai assim, com o tempo à experiência vai dando solução, a experiência ela vai te apontando novos caminhos, daquilo que tu fez que não era bom ai tu já vai começar a tirar e colocar coisas boas, já vais aprendendo.

O processo descrito pela professora no trecho *“se o 5º ano é pra ter um conhecimento de um dado conteúdo e o 4º ano não é para tê-lo eu coloco assim mesmo”* evidencia o esforço por realizar uma prática transgressiva, mesmo que isso não seja bem compreendido pela docente, ousando em superar ao modelo que seleciona os sujeitos e conhecimentos conforme série/ano e inaugurando um novo cenário educacional que permite criar e recriar práticas transgressivas que superam os limites estabelecidos.

Nessas tessituras, as práticas adotadas pela professora demonstram que suas ações são orientadas por uma determinada concepção de sujeito, de escola, de ensinar e aprender, assim em articulação com a experiência adquirida na realidade em que atua e assim vai se oportunizando criar de práticas pedagógicas e metodológicas.

Sobre isso se instigou sobre a articulação dos conteúdos científicos com os tradicionais, e a resposta da professora Alice pontua que o conhecimento escolar é dependente do conhecimento do aluno, ou seja, *“eu só posso desenvolver o que é escolarizado, sabendo, conhecendo aquilo que ele já sabe, a partir do momento que eu compreender a realidade do conhecimento dele, aquilo que ele traz com ele é que eu vou poder trabalhar o meu conteúdo”*.

Um aspecto que permite iniciar o processo de ensino delimitando o olhar para o sujeito e realidade social que sustenta seu desenvolvimento e aprendizagem, de posse desse conhecer, a professora assume a função de mediadora social, para intervir no desenvolvimento do sujeito, fazendo-o avançar. Executando as bases da Zona de Desenvolvimento Iminente.

6.5 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: A AFIRMAÇÃO DOS PILARES DA SERIAÇÃO E A TRANSGRESSÃO DO MODELO SERIADO DE ENSINO

Trata-se de uma seção que pretende apresentar a análise da triangulação de dados entre as inferências apresentadas pelos sujeitos, observação e a contextualização teórica. De modo a identificar nas práticas pedagógicas os aspectos que mantêm os pilares da seriação e os elementos que evidenciam sinais de transgressão do modelo seriado, importa dizer que a intenção em retomar tal contexto, não é propor “receitas prontas” para mudar o regime seriado instituído, isso porque compreende-se que a transgressão se manifesta em um processo intenso de luta por mudanças conceituais, atitudinais e paradigmáticas, na escola e nas práticas.

6.5.1 Práticas de afirmação dos pilares da seriação

Os apontamentos dos dados investigados evidenciam que a escola mantém a lógica do modelo produtivo capitalista, que os dimensiona em sua organização e em algumas ações visualizadas na prática pedagógica.

Esses conceitos foram identificados quando se aponta o trabalho fragmentado que separa a gestão/ gerência (Secretária de Educação, Gestores, Apoio Pedagógico) e o executor do trabalho (Professor), assim conforme a lógica taylorista-fordista, as decisões do que fazer, para que e para quem, é tomada pela gestão/gerência na organização hierárquica, restando ao professor ser um cumpridor de tarefas que os outros pensam. O que direciona ao sentimento de ser jogada em um lugar e diante da responsabilidade do trabalho ter que cumpri-lo independente de qualquer coisa.

Traços presentes na realidade da escola rural multisseriada em que há a falta do apoio pedagógico por parte da Secretaria Municipal de Educação e falta de formação continuada para dar suporte pedagógico ao docente, bem como para promover o pensar e repensar criticamente as suas práticas, o que o faz sentir-se perdido diante das imposições da fragmentação do planejamento, currículo, avaliação, tempo de aprendizagem. Sua saída é se basear na lógica seriada em que aprendeu ao longo de sua formação e a manter no processo de ensinar, utilizando-se da mesma base hierárquica com os alunos.

No âmbito desse contexto somado às políticas educacionais desenvolvidas historicamente para o espaço rural no Brasil, ainda se preserva adoção de práticas alheias à realidade do sujeito e assim se exerce o violento olhar para o aluno que reside no meio rural,

chegando a invisibilizá-lo diante de sua existência (pelo lugar onde vive) e renegando até mesmo sua vontade de aprender.

Em um encadeamento lógico se tem a concepção da não existência da multissérie ou a manifestação do desejo de que se transforme em escola seriada, neste caso, fortemente influenciada pela concepção que as escolas da cidade são melhores que a do campo. Outro ponto é o fato da multissérie ter sua estrutura condicionada ao modelo seriado que induz a fragmentação do trabalho, no preparo do planejamento, repasse de conteúdos, avaliação para cada série, ou seja, se em uma mesma sala o professor trabalhar com cinco séries, geralmente é levado a desenvolver o trabalho separadamente para atender aos alunos de cada série.

A ideologia de superioridade do urbano e do regime escolar seriado conservam ainda, elementos no plano institucional e pessoal que reforçam os mecanismos de exclusão, como a denúncia apresentada de que durante as formações, no município, a educação do campo não é lembrada, não é discutida e ao tentar reivindicar a inclusão nas discussões se tenta abafar os que insistem em trazer a realidade das escolas multisseriadas para as mesas de debate.

Diante de tais concepções, se desnuda uma prática para a manutenção da lógica opressora em espaços alienantes, de concepção “bancária” e “antidialógica” com transmissão de conhecimento, ensino reprodutor e aprendizagem mecânica e que, portanto, o aluno é preparado para ser produtivo e atender a lógica do capital.

Os alunos nessas relações sociais de produção se encontram em uma estrutura que não se interessa por suas necessidades, mas sim por suas realizações, o que, portanto repercute na dificuldade de compreender o aluno em suas singularidades e relações socioculturais, e negação da heterogeneidade diante da multissérie, mais uma vez evidenciando que o ideal seria que os alunos tivessem a mesma idade e estivesse na mesma série.

As ações sendo situadas na concepção fragmentada, mecânica, passiva e homogênea repercute na desarticulação da teoria com a prática que incide na proliferação do pragmatismo, alienação do trabalho e negação do sujeito perante sua identidade. É uma consequência naturalizada pelo sistema justamente para disseminar um modo específico de conceber e pensar o mundo, o humano e seu processo de conhecer e aprender.

É válido destacar que o professor é vítima e produto das mazelas do sistema, desde sua formação inicial é formado e deformado pelo sistema seriado e capitalista, que mantém a mesma lógica para perpetuar e reproduzir as formas de dominação no processo de ensinar e aprender para impermeabilizar a possibilidade de uma penetração de novas ideias e leitura.

A escola molda o futuro trabalhador desde sua formação de acordo com os pilares da seriação, que busca ensinar um montante de conhecimentos, organizados em disciplinas e por séries em tempos determinados para cada domínio e habilidade entre as paredes da sala de aula e sob os olhos do professor.

Dessa forma, a escola tem seus tempos rígidos e predefinidos, tarefas a serem executadas tanto pelo professor quanto pelo aluno, o ensinar e aprender tem tempo estipulado para acontecer, segundo a imposição da escola, carregado de valores e intensões para dinamizar a produtividade da aquisição dos conhecimentos. Ao tentar oportunizar um tempo de aprendizagem maior para aqueles que necessitam de mais tempo para apreender, a escola cobra a mensuração das notas que “quantificam o conhecimento adquirido” e muitos pais por sua vez tem por preocupação maior a possibilidade de o filho passar de ano e, portanto também não consideram os tempos humanos de aprendizagem.

No que se refere à forma como se constituem os espaços, o confinamento de movimentos controlados pela gerência comprova a hierarquia estabelecida entre a professora, como detentora do conhecimento, da ação de lidar com os objetos, perante seus alunos, a estes não se possibilita a acessibilidade da organização espacial, nem mesmo para pegar determinados objetos em um armário, se constroem assim as hierarquias atitudinais e relacionais autoritárias sobre as quatro paredes da sala de aula.

E quanto à sistematização dos conhecimentos, se constatou que o embaraço em dimensionar os conhecimentos científicos e os saberes tradicionais, em relacionar o universal e particular, dificuldade em estabelecer o global com a vida concreta dos sujeitos. A fragmentação do conhecimento tem seu ápice nas propostas curriculares que se organizam por áreas e disciplinas isoladas em carga horária para cada série. Logo, diante da prática irrefletida, bancária, mecanizada não se problematiza a realidade do aluno e por consequência leva ao desconhecimento de seus níveis de aprendizagem, a fragmentação do ser e do conhecimento.

Assim, se tem a escola rural multisseriada como parte do processo de negação de direito que traz frutos históricos e ideológicos de um modelo que busca padronizar o indivíduo, fazendo com que a formação esteja restrita a atributos que sirvam ao modelo hegemônico e urbanocêntrico, o qual desconsidera as diferenças históricas, culturais, de trabalho e de aprendizagem dos sujeitos, à medida que são tratados como homogêneos em suas formas de pensar, agir e ser no mundo e em uma sociedade capitalista que transforma o sujeito em objeto, mercadoria, coisificação, através da fragmentação da totalidade política, social e de intervenção na realidade.

6.5.2 Práticas que sinalizam possibilidades de transgressão do modelo seriado de ensino

Uma ruptura com a base organizacional imposta pelo ideário capitalista, urbanocêntrico e seriado pode ser o caminho para se propagar a luta contra a alienação instituída pelo modelo produtivo. As práticas pedagógicas podem servir de base através de seu movimento dialético de criar e recriar iniciativas inovadoras que permitam valorizar o sujeito do campo e compreendê-los na complexidade existente em seus territórios por intermédio da problematização, diálogo, reflexão e crítica como instrumentos para o enfrentamento das contradições capitalista. Para tanto, é necessário a audácia de diferentes protagonistas em tentar inaugurar um novo cenário educacional libertador e emancipatório.

Os sinais de transgressão podem ser identificados em algumas ações efetivadas na escola investigada, que transcendem algumas regras e ordens mantenedoras do modelo instituído e que inaugura um olhar mais atento ao aluno, desde a necessidade de realizarem refeições logo nos primeiros momentos em que chegam à escola, isto pelo fato de alguns viverem em situações que não lhes permitem fazer mais do que duas refeições ao dia, e nesse caso a merenda escolar passa a compor uma extensão da proposta pedagógica com a viabilidade de melhores condições de se promover a aprendizagem.

Outro aspecto é à resistência da gestão em esclarecer, aos pais e a comunidade, a necessidade de reposição de aula no contra turno, em decorrência da paralização do calendário escolar por causa da greve dos motoristas derivadas das condições intrafegáveis das estradas, que apresentam riscos a vida de quem utiliza o transporte em determinados períodos do ano. Assim, se demonstra que as forças que se posicionaram contrárias às ações efetivadas pela atual gestão e do papel que se manteve, com destaque para o diálogo, problematização, reflexão da situação e possíveis compreensões sem imposições, diante do novo, mas agindo de forma construtiva diante da resistência.

Evidência das formas de poder engendradas em cada território, podendo reproduzir e perpetuar discursos, ideias e valores de uma instituição conservadora e excludente. Entretanto, existem forças contrárias que atuam para mudar a condição de submissão, práticas racionalizadas e assim na resistência da luta galgam a transformação social.

A instância do entendimento que a educação opera mudança advém de demonstrações de que a reflexão e a ação não se separam e que a docência pode ter uma dimensão social de desenvolvimento e aprendizagem, social e mediada, através de trocas com profissionais mais experientes que compartilham aprendizagens mediante as experiências

adquiridas nas práticas pedagógicas, bem como, a visualização de que a própria construção no dia-a-dia em sala de aula apresenta possibilidades de superações e aprendizagens.

Essa aprendizagem se estende à medida que a professora se coloca na condição de ser aprendiz, na interação com os alunos e assim ambos se possibilitam desvelar o mundo, seja através de experiências construídas a partir da vivência na docência ou pela experiência do aluno na comunidade. Isso porque a aprendizagem envolve a dimensão social, através da troca entre os sujeitos na interação social e a dimensão individual, através da internalização de experiências vividas às estruturas do próprio sujeito.

Um contexto que coloca à professora a possibilidade de, a partir da realidade social, propiciar a formação humana na totalidade social e fortalecer os princípios pedagógicos da educação do campo. O conhecimento da particularidade de cada sujeito, níveis de aprendizagem, construções subjetivas pessoais, sociais e experiência em lidar com situações concretas no ensino na multissérie levam a compreensão da heterogeneidade de saberes dos sujeitos.

A problematização do conhecimento dos alunos conduz a docente a conhecer seus alunos, adentrando aos modos de organização da vida no campo, peculiaridades de seus territórios, trajetórias de vidas, seus saberes, memórias coletivas. Esses elementos promovem a compreensão do desenvolvimento e aprendizagem dos sujeitos em interação com o meio e assim, apresentam instrumentos para se identificar o nível de desenvolvimento em que o aluno se encontra e o que pode vir a se encontrar futuramente.

É uma prática que estabelece a possibilidade de uma aprendizagem libertadora, uma postura investigativa de si e do outro, que alia ação-reflexão-ação, fundadas em tomadas de consciência, conquista de liberdade, por intermédio, essencialmente, da relação entre educadores e educandos.

A prática sobre esses pressupostos se materializa através de algumas estratégias do trabalho associado com diversas formas de linguagem como teatro, histórias, criação e reconstruções de parlendas, ilustrações, colagens, desenhos, pinturas, processos que referenciam a dialogicidade e envolvem experiências da realidade do aluno demonstrando coisas do seu mundo e para o mundo.

Agregam-se ainda os jogos e brincadeiras como instrumento concreto facilitadores e provocadores da aprendizagem, incidindo no desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Desconstruindo os pilares da seriação se apresentam os sinais de possibilidades de transgressão ao se refutar o controle do tempo da organização burocrática, onde os conteúdos

e atividades são trabalhados conforme a percepção da professora perante os tempos de ensinar e tempo de aprender dos estudantes, tendo-se o cuidado de não tornar o conhecimento fragmentado e nem aquém dos objetivos planejados pela docente.

Quanto à organização do espaço se é possível dinamizar com exposições de trabalhos e recursos gráficos acessíveis para serem explorados em áreas coletivas e com trocas de experiências entre as classes, de modo a valorizar o aluno, a construção de identidade, a partir de suas produções, inclusão no espaço e na socialização dos conhecimentos adquiridos ao longo do processo de aprendizagem.

Outro ponto a se destacar na desconstrução do modelo de seriação refere-se ao enfrentamento da fragmentação das séries/anos, classificações e hierarquias de conhecimentos que se evidencia no espaço em que funciona a turma multisseriada, quando se lida com as diferenças e aprendizagens na experiência relacional entre os sujeitos, de modo a contemplar a subjetividade na construção coletiva de sala de aula.

Aliado a esse processo se tem a construção do conhecimento em outros espaços, viabilizando trocas de experiências, relações de pertencimento com o lugar onde vivem e particularidades presentes em outros territórios, relações sociais e da cultura vivida pela população do campo, além do brincar ser potencializado pela interação com o lúdico e explorando o corporal, a construção de valores e de pertencimento.

Quanto à sistematização dos conteúdos também não há uma separação física, se lida com o repasse dos conteúdos de forma coletiva, orientando-se diante da realidade da turma, postura investigativa dos sujeitos e que envereda pela criação e recriação de práticas pedagógicas e metodológicas.

Assim, se constata que no chão da sala de aula contém elementos que oportunizam a manifestação de sinais de possibilidades de transgressão das imposições da hegemonia dominante seriada e capitalista, através de ações expressas pelas práticas pedagógicas num processo de ensinar e aprender valorizando e problematizando as especificidades e realidade dos sujeitos, de modo a promover interação entre os saberes e, portanto, rompimento com a fragmentação entre o tempo, espaço e conhecimento.

A transgressão se materializa por meio de práticas advindas da interlocução e mediação com as lutas travadas em favor da educação do campo, em que muitos educandos e educadores têm se mobilizado para debater, denunciar práticas de exclusão e anunciar propostas de transformação mediante a cultura e os valores do campo. É o que tem concebido a visibilidade legítima dando rumo a uma perspectiva de emancipação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O elemento contido nas práticas pedagógicas vivenciadas em uma escola rural multisseriada, revelou que de um lado, podem-se afirmar os pilares da seriação e, de outro, existem situações que contribuem para a manifestação de sinais de possibilidades de transgressão do modelo seriado de ensino.

Dado o percurso investigativo percorrido se obteve o aprofundamento na investigação sobre a escola rural multisseriada e as projeções de sujeitos que constroem o processo de ensino e aprendizagem nas complexidades ambientais, produtivas e socioculturais dos territórios da Amazônia Amapaense.

Sob o auxílio de tessituras teóricas e coleta de dados empíricos conseguimos visualizar que o processo educacional da educação rural, traz marcas da precarização e negação de direitos instituídos na escola rural multisseriada e que, por conseguinte, essa situação repercute no descaso com que é tratada a escolarização obrigatória ofertada às populações do campo, o abandono perante as condições estruturais, físicas, pedagógicas e de trabalho para se promover o processo de ensino e aprendizagem com respeito aos sujeitos, bem como o olhar de alguns coletivos que consideram todos esses elementos para diagnosticar o rural como inferior e arcaico, tendo por grau comparativo a cidade, a educação urbana e seriada como modelo a serem seguidos.

Permeada por intencionalidades políticas e sociais que minimizam o campo, invisibilizaram suas formas de existência, de produção e de pertencimento, ainda continuam presentes na forma como alguns professores visualizam os educandos, estando alheios a sua realidade social e existencial e ao reconhecimento do rural como espaço de vidas que sonham, ensinam e aprendem.

Em contraponto o movimento pela educação do campo vem buscando mudar a história, com as marcas de lutas de um passado, construído no presente e que projeta o futuro com a construção da Escola Pública do Campo. Entretanto a luta dos contrários é feita a cada dia para que no movimento da realidade seja difundido o conceito, referencial teórico e o legado das lutas da educação do campo e assim se unam forças para impedir que continue tentando silenciar sujeitos que necessitam desses princípios em debate e para que suas experiências de educação sejam consideradas dentro do projeto de educação do campo.

Nessa constituição os resultados de pesquisa apresentados, em consonância com os objetivos do presente trabalho, evidenciaram que a concepção que as professoras investigadas têm sobre a multissérie tem implicações na construção da prática pedagógica. Cabe destacar

que são duas professoras com formação inicial em pedagogia, vínculos efetivos no quadro docente do município e com o território da escola.

As visões docentes sobre o trabalho desenvolvido se assemelham perante os desafios enfrentados diante das condições de trabalho marcadas pela precarização, fragmentação das ações, rotinização do trabalho e falta de apoio pedagógico, quanto aos aspectos positivos se aponta professoras que compartilham aprendizagens mediante as experiências adquiridas nas práticas da docência e a escola como lugar de interação entre alunos-alunos, professores-professores, alunos-professores, professores-alunos.

Quanto à compreensão sobre a multissérie se dimensiona para contextos de não aceitação da multisseriação que se fundamentam em um parâmetro comparativo as turmas seriadas, o que leva a manifestação do desejo de que as escolas se transformem em seriadas. O outro apontamento leva a visualizar que a organização multisseriada já está condicionada ao modelo seriado através da fragmentação do trabalho, no desenvolvimento do planejamento, repasse de conteúdos, avaliação, incidindo na angústia da professora, em ter que conciliar isso com a organização administrativa e pedagógica da multissérie.

As possíveis saídas para enfrentar as dificuldades vem da organização coletiva para problematizar a realidade da escola pública, o campo, as políticas públicas e a educação do campo, na luta pelos direitos de uma educação que respeite os sujeitos, educadores e educandos fornecendo-lhes condições dignas para promoção do ensinar e aprender.

São princípios que se perpassam pela proposta de escola do campo, desafios diante das práticas com cada e de cada sujeito com as relações humanas, pedagógicas, de aprendizagem, dos valores do trabalho no campo, da cultura desses povos, memórias coletivas. Isso porque é na reconstrução do presente e na projeção de um futuro que se faz a educação do campo para pensar de forma crítica e propositiva a vida.

Na análise da realização das práticas pedagógicas na escola rural multisseriada, se obtém a discrepância dos posicionamentos das duas professoras, desde o perfil da turma, visão da heterogeneidade dos sujeitos, condicionantes da regulação do tempo, organização do espaço de aprendizagem e sistematização dos conhecimentos. Constituições que possibilitam identificar nas práticas pedagógicas os aspectos que servem para a afirmação dos pilares da seriação e os elementos que contribuem para a manifestação de sinais de transgressão do modelo seriado, por meio de estratégias didático-metodológicas no processo de ensino e aprendizagem.

Nessa dimensão a afirmação do modelo seriado tem sua estrutura basilar na negação da importância da heterogeneidade na multissérie, de modo a expressar que o ideal é que se

tenha a mesma idade e na mesma turma/série, dificuldade em compreender o aluno na interação com o meio social, isso decorrente da não problematização da realidade do aluno, ausência de teoria para fundamentar a prática. São elementos que se apresentam em obstáculos para se compreender a prática e os sujeitos em suas particularidades e níveis de aprendizagem.

O desfecho está no ensino reprodutor de conteúdos, aprendizagem mecanizada, preparação do aluno para se avançar de série, para se tornar produtivo mensurado pela quantidade de conhecimento a se adquirir. As práticas bancárias e antidialógicas se formalizam pela autoridade, superioridade do professor sobre o aluno, que nesse caso não utiliza outras formas de linguagem e nem o brincar com intencionalidade pedagógica para a promoção do desenvolvimento e linguagem.

Na projeção da manifestação de sinais de possibilidade de transgressão do modelo seriado se tem a valorização da heterogeneidade de saberes e idades, através do diálogo, para se promover trocas, interação social e mediação do conhecimento. O trabalho em grupo, por sua vez, surge como possibilidade de dinamizar a prática e permitir que sujeitos se desenvolvam e aprendam com o outro social, fato que ao estar associado com a problematização e diagnóstico da realidade social dos alunos, incide em maiores possibilidades de se ater ao nível real e as possibilidades de aprendizagem do educando, ou seja, um movimento de maior compreensão da professora sobre os sujeitos.

A teoria nesse contexto surge para fundamentar a prática, na relação homem-mundo e a busca coerente entre pensamento e ação expressando-se na práxis. Assim, se estabelece um vínculo que tem compromisso com a libertação, através de uma prática problematizadora em que a professora e os alunos aprendem enquanto ensinam pelo diálogo, pela reflexão, crítica da prática social, histórica e cultural na qual estão inseridos.

As estratégias metodológicas se materializam em diversas linguagens envolvendo cores, sons, gestos, movimentos, histórias, criação e recriação de parlendas, ilustrações, desenhos, pinturas, teatro e pelo brincar em que os sujeitos expressam coisas do seu mundo para o mundo, em consonância com suas experiências e imaginação. Desmitificando assim as relações de poder e dominação da aprendizagem mecânica e bancária.

Diante disso os pilares da seriação se fazem presente, na regulação do tempo rígido e predefinindo, tarefas a serem seguidas tanto pelo professor quanto pelo aluno, dificultando o respeito aos tempos de ensinar e aprender, os espaços podem se solidificar em edificações hierárquicas atitudinais e relacionais no interior da sala de aula, entretanto, a depender da

organização, pode-se considerar os sujeitos em construção, a partir de suas produções e socialização, valorizando-o e incluindo-o em áreas coletivas.

A utilização de outros espaços para se promover o processo de ensino e aprendizagem viabilizou trocas de experiências, relações sociais e da cultura vivida pelos povos do campo, além do brincar sendo potencializado pela interação com o lúdico e explorada pela corporaneidade, construção de valores e de pertencimento.

A sistematização dos conhecimentos dimensiona para de, um lado, a dificuldade em relacionar os conhecimentos científicos e saberes tradicionais e de outro a descrição de ações que anunciam aprendizados advindos da experiência na multissérie, como a não divisão do espaço da sala de aula por série e no repasse dos conteúdos, integralizando o processo de ensino e aprendizagem de forma coletiva, porém considerando as particularidades de cada sujeito.

Diante do exposto nos resta destacar que o interior da escola constitui-se num território em disputa, por práticas que afirmam o modelo seriado de ensino, que se assenta sob os moldes dos modelos de produção capitalista taylorista-fordista e práticas que resistem e buscam transgredir esse mesmo paradigma, enfrentando a ideologia imposta pela organização seriada e seus impactos na formação e no trabalho docente, fortalecendo a construção de processos educativos na perspectiva libertadora e emancipatória.

As práticas com sinais de possibilidades de transgressão respeitam os educandos dentro de seus tempos humanos, mentais, culturais e interacionais em sua historicidade, seus territórios e contradições como parte da compreensão de que cada ser constrói suas escolhas, legitimam suas apreensões em experiências subjetivas. Essas práticas afirmam os espaços na qual a diferença está exposta nas pessoas, em seus valores, maneiras de aprender e para tanto esses espaços precisam valorizar essas construções tornando-o acessíveis para todos, sem hierarquias.

As esferas de interação entre conhecimentos sistematizados e tradicionais precisam ser bem organizadas, com objetivos planejados e intencionais, os quais podem propiciar a tomada de consciência. A preocupação com esses elementos devem ser problematizada na escola de modo que propicie a internalização dos conceitos e desvele a realidade, com a devida crítica para conhecê-la recriando o conhecimento, e contribuindo para que os educandos e educadores se descubram como sujeitos inacabados permanentemente.

A presença dos sinais de possibilidades de transgressão implica em compreensões que demandam novas formas de organizar o trabalho, os tempos, os espaços de ensino e conhecimentos, movidos pelo reconhecimento democrático das capacidades de aprender.

Implica ainda, a inclusão da Amazônia em sua incursão na heterogeneidade ambiental, produtiva e sociocultural, por ser preponderante para compreender os sujeitos que constroem suas identidades por meio das diferenças existentes nos territórios amazônicos, o pluralismo de significados que os constituem, conceitos sobre si, grupos sociais e relação com a natureza. Isso porque, a identidade cultural não se produz à parte do mundo escolar, o que, portanto, condiciona a pensar a dinâmica pedagógica que se efetiva na escola rural multisseriada.

Assim, os sinais de possibilidade de transgressão do modelo seriado de ensino se manifestam nas lutas para constituição de uma escola pública de qualidade para os sujeitos do campo, que são reconstruídas e construídas pelos educadores e educandos em seu cotidiano educativo, através do diálogo dos saberes, reflexão e intervenção em suas práticas orientadas por teorias que fundamentem e potencializem o processo de ensinar e aprender e, por conseguinte, contribuam para o respeito à dignidade das pessoas, proporcionando assim igualdade de oportunidade que recai na valorização do direito ao desenvolvimento (físico, social e intelectual), portanto, o sujeito é visto dentro de sua inteireza de seus tempos, espaços e conhecimentos.

Essa perspectiva concebe a Educação do Campo e a Escola Pública do Campo em suas complexidades e estabelece, a partir das experiências vivenciadas pelos educadores, reflexões teóricas que auxiliam na interpretação e reconstrução das práticas em patamares mais complexos de transgressão através da ação, articulado ao Projeto Educativo que pode contribuir para afirmar e fortalece o Campo como território legítimo de produção da existência humana, com seus sujeitos, suas culturas, seus trabalhos, lutas sociais e modos de vida.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA NACIONAL DAS ÁGUAS – ANA. Panorama dos recursos hídricos por regiões hidrográficas. Disponível em: < <http://www.ana.gov.br/biblioteca> >. Acesso em: 30 out., 2016.

ALMEIDA, Edielso Manoel Mendes de. **Educação Ribeirinha na Amazônia**. São Leopoldo: Oikos, 2010.

ANDRÉ, M.E.D.A. **Etnografia da Prática Escolar**. Campinas: Papirus, 1995

ANTUNES, Ricardo. **Sentidos do trabalho**. Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2.ed. São Paulo: Boitempo, 2009.

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Aracy Alves. Formar docentes para a Educação do Campo: desafios para os movimentos sociais e para universidade. In: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Aracy Alves (Orgs). **Educação do Campo: desafios para a formação de professores**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

ARIÈS, P. **História social da criança e da infância**. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

ARROYO, Miguel Gonzales. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

_____. **Currículo, em disputa**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

_____. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

_____. A Educação Básica e o Movimento Social do Campo. In: ARROYO, Miguel Gonzáles; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). **Por uma educação do campo**. 4 ed. Petrópolis: RJ: Vozes, 2009.

_____. Ciclos de formação. O que pensar e refletir? In: Fetzner, Andréa Rosana (Org.). **Ciclos em revistas v.2: implicações curriculares de uma escola não seriada**. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2007.

_____. A Escola do Campo e a Pesquisa do Campo: Metas. In. MOLINA, Mônica C. **Educação do Campo e Pesquisa: Questões para reflexão**: Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário; 2006.

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

_____. Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores. **Educ. Soc.**, Campinas, v.20 n.68, 1999. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301999000300008 > Acesso em: 05 set., 2016.

BAUER, Martin W.; GASKEL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BOCK, Ana Mercês Bahia; FURTADO Odair; TEIXEIRA Maria LourdesTeixeira. A Psicologia da aprendizagem. In: _____ Psicologias - uma introdução ao estudo de Psicologia. 13. ed. rev. e aum. São Paulo: Saraiva, 2002 . p. 114-129.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. Investigação qualitativa em Educação: fundamentos, métodos e técnicas. In: **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BOGO, Ademar. **Identidade e Luta de Classes**. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Lisboa: Difel, 1989.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

BRASIL. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília: MEC/SECAD, 2002.

BRONDÍZIO. Eduard S. Intensificação Agrícola e identidade econômica e invisibilidade entre pequenos produtores rurais amazônicos: caboclos e colonos numa perspectiva comparada. IN: ADAMES, Cristina , Ed; MURRIETA, Rui, Ed; NEVES, Walter, Ed; **Sociedades Caboclas Amazônicas: Modernidade e Invisibilidade**. São Paulo. Amablume, 2006.

CALAZANS. Maria Julieta Costa. Para compreender a educação do estado do meio rural (traços de uma trajetória). In: THERRIEN, Jacques; DAMASCENO, Maria Nobre (coords.). **Educação e escola do campo**. Campinas: Papyrus, 1993.

CALDART, Roseli Salette. A Escola do Campo em Movimento. A Educação Básica e o Movimento Social do Campo. In: ARROYO, Miguel Gonzáles; CALDART, Roseli Salette; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). **Por uma educação do campo**. 4 ed. Petrópolis: RJ: Vozes, 2009.

_____. Sobre a educação do campo. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos (Org.). **Educação do campo: campo- políticas públicas – educação**. Brasília, DF: INCRA - MDA, 2008.

_____. Elementos para construção do projeto político pedagógico da educação do campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de (Orgs.). **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2004.v.5.

CANDAU, Vera Maria. A didática e a formação de educadores – da exaltação à negação: a busca da relevância. In: _____. **A didática em questão**. 10 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

CARDOSO, R. **A educação infantil na Idade Média**. Disponível em: <http://www.hottopos.com/videotur17/ricardo.htm>. Acesso em: 01 de ago.,2017.

CAVALHEIRO, Ana Maria Ferreira. **Vila de São Sebastião do Arapixi, dos aruans aos dias de hoje**. Belém, 2008. Disponível em: <http://static.recantodasletras.com.br/arquivos/4272443.pdf> . Acesso em: 26 de out., 2016.

CHAUÍ, M. A sociedade democrática. In: MOLINA, M.C.; SOUZA JÚNIOR; J.G.E TOURINHO, F. **Introdução Crítica ao Direito Agrário**. Coleção O Direito Achado na Rua. Volume III. Editora UnB. Brasília, DF, 2003.

CONSERVAÇÃO INTERNACIONAL DO BRASIL. **Corredor da biodiversidade do Amapá**. Belém: Conservação Internacional, 2009.

CORRÊA, Sérgio R. M. Educação Popular do Campo e Desenvolvimento Territorial na Amazônia: A territorialidade do campo como «espelho» de projetos conflitantes e contraditórios. In: _____ **Educação Popular do Campo e Desenvolvimento Territorial na Amazônia: Uma leitura a partir da Pedagógica do Movimento dos Atingidos por Barragem (MAB)**. João Pessoa, PB: Dissertação de Mestrado. 2007.

DALMAGRO, Sandra Luciana. Contribuições da educação escolar do MST à Educação do CAMPO. In: MUNARIN, Antônio; BELTRAME, Sônia Aparecida Branco; CONDE, Soraya Franzoni; PEIXER, Zilma Isabel (Orgs.). **Educação do Campo: Políticas públicas, territorialidades e práticas pedagógicas**. Florianópolis: Insular, 2011.

DIAS, Cleuza Maria Sobral. Alfabetização na educação infantil e no 1º ano do ensino fundamental: antigas e novas narrativas. In: BARCELOS, Valdo. ANTUNES, Helenise Sangoi (Orgs.). **Alfabetização, letramento e leitura: territórios formativos**. Santa Cruz do Sul: EDUNISCC, 2010.

DRUMMOND, J. A. e PEREIRA, M. A. P.. **O Amapá nos Tempos do Manganês – um estudo sobre o desenvolvimento de um estado amazônico (1943-2000)**. Rio de Janeiro: Garamond, 2007.

ENGUITA, Mariano Fernádes. **Trabalho, escola e ideologia: Marx e a crítica da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993.

_____. **A Fase Oculta da Escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ESPÍRITO SANTO, Ruy Cezar do. **Pedagogia da Transgressão: um caminho para o autoconhecimento**. São Paulo: Ágora, 2011.

FABRINI, João Edmilson. A contradição como parâmetro de compreensão da existência camponesa. **GEOGRAFIA**, vol. 13, nº 2 – JUL/DEZ. 2002. Disponível em: <<http://www.geo.uel.br/revista>> . Acesso em: 20 de ago., 2016.

FARIAS FILHO, Luciano Mendes de; VIDAL, Diana Gonçalves. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Mai/Jun/Jul/Ago, n.14, p-19-34. 2000. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE14/RBDE14_04_LUCIANO MENDES E_DIANA_GONCALVES.pdf> Acesso: 27 mai., 2016.

FRAGO, A. V.; ESCOLANO, A. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. Tradução de: VEIGA NETO, Alfredo. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

FERNANDES, Bernardo Mançano. MOLINA, Mônica Castagna. O Campo da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de (Orgs.).

Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2004.v.5.

FERNADES, Bernardo M. ; CERIOLI, Paulo R.; CALDART, Roseli S. Primeira Conferência Nacional “Por Uma Educação do Campo”: texto preparatório. In: ARROYO, Miguel G.; CALDART, Roseli S.; MOLINA, Mônica C. (Orgs.) **Por uma educação do campo.** 4.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** 49º Reimpressão. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. **Extensão ou comunicação?** 5 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

_____. **Educação e mudança.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa.** São Paulo, n. 116, p. 21-40, jul. 2002.

FRIGOTTO Gaudêncio. Trabalho, Conhecimento, Consciência e a Educação do Trabalhador: Impasses Teóricos e Práticos. In: GOMEZ, Carlos Minayo et al. **Trabalho e conhecimento:** dilemas na educação do trabalhador. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2004.

FONSECA, Maria Teresa Lousa. **A Extensão Rural no Brasil:** Um projeto Educativo Para o Capital. São Paulo: Loyola, 1985.

GADOTTI, Moacir. **Marx:** transformar o mundo. São Paulo: FTD, 1989.

_____. **Concepção dialética da educação:** um estudo introdutório. 16 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GHEDIN, Evandro. **Educação do campo:** Epistemologia e Práticas. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4 ed. São Paulo: Atlas, 2009.

GIMENO SACRISTÁN. **Poderes instáveis em educação.** Porto Alegre: Artes médicas, parte I. 1999.

HAESBAERT, Rogério. **Viver no Limite:** Território e multi/transterritorialidade em tempos de in-segurança e contenção. 1 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.

HAGE, Salomão Mufarrej. Transgressão do paradigma da (multi)seriação como referência para a construção da escola pública do campo. **Educ. Soc.,** Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1165-1182, out.- dez., 2014.

_____. Amazônia: territorialidades e implicações para a garantia de direitos das crianças e adolescentes. In: Escola de Conselhos Pará - Núcleo de Formação Continuada de Conselheiros dos Direitos e Tutelares da Amazônia Paraense. **Coletânea de textos para as**

ações formativas, 2012. Disponível em:

<http://www.escoladeconselhospara.com.br/upload/arq_arquivo/1035.pdf> . Acesso em: 29 de out. de 2016.

_____. **Por uma escola do campo de qualidade social**: transgredindo o paradigma (multi)seriado de ensino. Brasília, v. 24, n. 85, p. 97-113, abr/ 2011.

_____. A Multissérie em pauta: para transgredir o Paradigma Seriado nas Escolas do Campo. In: MUNARIN, A.; BELTRAME S. A. B; CONDE S.F; PEIXER Z.I (Orgs). **Educação do Campo**: Políticas públicas, territorialidades e práticas pedagógicas. Florianópolis: Insular, 2011a.

_____. **A Multissérie em pauta**: para transgredir o Paradigma Seriado nas Escolas do Campo, 2008 . Disponível em:

<http://www.faced.ufba.br/sites/faced.ufba.br/files/multisserie_pauta_salomao_hage.pdf>. Acesso em: 20 set. 2016.

HAGUETTE, Tereza Maria Frota. **Metodologias qualitativas na sociologia**. Petrópolis: Vozes, 1987.

HORN, Maria da Graça Souza. **Sabores, cores, sons, aromas**: a organização dos espaços na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Contagem da população**. Tabelas de resultados. População recenseada e estimada, 2010. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 01 nov., 2014.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS (Ministério da Educação e Saúde). Brasil. **Ensino primário no Brasil**: ação supletiva do Ministério da Educação e Saúde, planejada e executada pelo INEP. Rio de Janeiro: Indústrias Gráficas Santa Terezinha, 1949, p.19.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). **O brincar e suas teorias**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

KUENZER, Acacia Zeneida. Exclusão Incluyente e Inclusão Excludente: A Nova Forma de Dualidade Estrutural que Objetiva As Novas Relações entre Educação e Trabalho. In: Lombardi, J., Saviani, D. e Sanfelice, J. L. (orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. **Campinas**: 3. ed. Campinas: Editores Autores Associados, Histedbr, 2002.

LEITE, Sérgio Celani. **Escola Rural**: urbanização e políticas educacionais. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2002 (Coleções Questões da Nossa Época;v.70).

LEONTIEV, A. N. O Homem e a Cultura. In: **O Desenvolvimento do Psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

_____. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 1988.

LIMA, Elvira Souza. **Desenvolvimento e aprendizagem na escola**: aspectos culturais, neurológicos e psicológicos. São Paulo: Sobradinho, 1997.

LOBATO, Sidney da Silva. **Educação na fronteira da modernização**: a política educacional no Amapá (1944-1956). Belém: Paka-Tatu, 2009.

LOÍZOS, Peter. Vídeo, filme e fotografia como documento de pesquisa. In: BAUER, Martin W.; GASKEL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

LOURENÇO FILHO, M. O ensino e a biblioteca. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1946.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2 ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2014.

LUGLI, Rosário Genta; GUALTIERI, Regina C. Ellero. **A escola e o fracasso escolar**. São Paulo: Cortez, 2012 (Coleção educação & saúde, v.6).

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003 (Coleção cotidiano escolar).

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; MARTINS, Lígia Márcia. Contribuições gerais para o trabalho pedagógico em salas multisseriadas. **Nuances**: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 25, n.1, p. 176-192, jan./abril. 2014.

MARTINS, José de Souza. **Sociologia da Fotografia e da Imagem**. São Paulo. Contexto, 2008.

MARX, Karl. **Manuscritos Econômico-Filosófico**. Trad. Jesus Ranieri. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2004.

_____. **O capital**: Crítica da Economia Política. O processo de produção do capital. São Paulo: Abril Cultural, 1984, v. 1.

_____. **Obras escolhidas**. São Paulo: Alfa-Ômega, 1977. 3 v.

MATEDDI, Joelma Sani; MORETO, Charles. **Experiências de Educação no meio rural nos municípios de Itarana, Itaguaçu e São Roque do Canaã, na Microregião Central-serrana do Espírito Santo** – Instituto Federal do Espírito Santo- IFES, Vitória-ES, [online], nov. 2011.

MELO, Luciana; VALLE, Elizabeth. O brincar e o brinquedo no desenvolvimento infantil. *Psicologia Argumento*, Curitiba, v. 23, n. 40, p. 43-48, jan./mar. 2005.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Trad. de Isa Tavares. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

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

MOLINA, Mônica Castagna. Desafios teóricos e práticos na execução das políticas públicas de Educação do Campo. In: MANARIM, Antônio; BELTRAME, Sônia; CONDE, Soraya Franzoni; PEIXER, Zilma Isabel (Org.). **Educação do Campo: reflexões e perspectivas**. 2.ed. Florianópolis: Insular, 2011.

MONTEIRO, Maurílio de Abreu. A Icomi no Amapá: meio século de exploração mineral. In: **Novos Cadernos**. NAEA/UFPA, v. 6, n. 2, 2003, p. 113-168.

MORTARA, Giorgio. **A população de fato do Território Federal do Amapá nas suas novas fronteiras**. Mimeo, 1944 — CPDOC-FGV: GV, 00.00/8.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa e CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**. Mai/ago, nº 23, 2003.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. 3. ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

MOTA NETO, J.C.; OLIVEIRA, I.A. de. Saberes da terra, da mata e das águas, saberes culturais e educação. In: OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de (Org.). **Cartografias ribeirinhas: saberes e representações sobre práticas sociais cotidianas de alfabetizando amazônicos**. Belém: CCSE-UEPA, 2004.

NUNES, Elke Daniela Rocha. AGLOMERADOS DE EXCLUSÃO EM SERRA DO NAVIO: o entorno da Vila operária. **2º SEMINÁRIO NACIONAL DE PLANEJAMENTO E DESENVOLVIMENTO ÁREA**, 2014.

NUNES, Janary. **Relatório das atividades do Governo do Território Federal do Amapá em 1944**, 1944.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 3 ed. Revista e ampliada. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

PERES, L.M.V. Os dramas do “não aprender”: fracasso, distúrbios ou oscilações cognitivas? In: ABRAMOWICZ, A.; MOLL, J. (Org.) **Para além do fracasso escolar**. São Paulo: Papirus, 1997.

PINO, A. **A psicologia concreta de Vigotski: implicações para a educação**. In PLACCO, V. M. N. S. (Org.) **Psicologia & Educação: revendo contribuições**. São Paulo: EDUC, 2000.

PINTO, J, M, S. **O tempo e a aprendizagem: subsídios para uma nova organização do tempo escolar**. Porto: ASA, 2001.

PIMENTEL, Fabricia Alves da Silva. **Qualidade de ensino-aprendizagem nas salas multisseriadas na educação do campo capixaba**. 2014. 223f. Dissertação (Mestrado em Educação, Artes e História da Cultura) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2014.

PRESTES, Z. **Quando não é quase a mesma coisa: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012, p. 115-225.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky**. Uma perspectiva histórico-cultural da educação. 4. Ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

REY, Fernando Luis González. **Sujeito e subjetividade**: uma aproximação histórico-cultural. São Paulo: Pioneira Thomsom Learning, 2005.

SANTOS FILHOS, J. C. dos. Pesquisa quantitativa versus pesquisa qualitativa: o desafio paradigmático: In: SANTOS FILHOS, J. C. dos; GAMBOA, S.S. (Org.) **Pesquisa educacional**: quantidade –qualidade. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SFORNI, M. S. de F. Perspectiva de formação, definição de objetivos, conteúdos e metodologia de ensino: aportes da abordagem histórico-cultural. In: Paraná. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. **Coordenação de Gestão Escolar. Organização do trabalho pedagógico**. Curitiba: SEED, 2010. p. 97-110. (Caderno temático).

SFORNI, Marta Sueli de Faria; GALUCH, Maria Terezinha Bellanda. Procedimentos investigativos com base nos pressupostos da teoria histórico-cultural e da teoria da atividade. In: MACIEL, Lizete Shizue Bomura; MORI, Nerli Nonato Ribeiro (Org.). **Pesquisa em Educação**: múltiplos olhares. 1 ed. Maringá: EDUEM, 2009, v. 1, p. 117-134.

SILVA, Micaelle Amancio da; OLIVEIRA, Aldo Gonçalves de. Relações de poder na escola: território de conflitos. In: **VII Congresso Brasileiro de Geógrafos**. Anais do VII CBG – ISBN: 978-85-98539-04-1, Vitória, 2014.

SOUZA, Maria Antônia de. A educação do campo na investigação educacional: quais conhecimentos estão em construção. In: MANARIM, Antônio; BELTRAME, Sônia; CONDE, Soraya Franzoni; PEIXER, Zilma Isabel (Org.). **Educação do Campo**: reflexões e perspectivas. 2.ed. Florianópolis: Insular, 2011.

SOUZA JÚNIOR; J.M. Movimentos sociais – emergência de novos sujeitos: o sujeito coletivo de direito. In: **Sociologia Jurídica Crítica**: Condições Sociais e Possibilidades Teóricas. Ed. Sérgio Antonio Fabris, RS, 2002.

TEIXEIRA, S. R.S & MELLO, S. M. Formação de professores: uma teoria para orientar a prática, 2015 (**No pelo**).

THOMPSON, Edward P. **Tradicion, revuelta y consciência de classe**. Barcelona: Crítica, 1984.

TOSTES, José Alberto. **A trajetória que impulsionou a dinâmica de urbanização no Amapá**. Jornal Extra, Macapá, p.2, 01 nov., 2012.

TRINDADE JR., Saint-Clair Cordeiro; ROCHA, Gilberto Miranda. Cidade e empresa na Amazônia: uma apresentação do tema. In: TRINDADE JR., S. C.; ROCHA, G. M. (Orgs.). **Cidade e empresa na Amazônia**: gestão do território e desenvolvimento local. Belém: Paka-Tatu, 2002. p. 13-23.

VASCONCELOS, Eduardo Mourão. **Complexidade e pesquisa interdisciplinar**: epistemologia e metodologia operativa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

VENDRAMINI, Célia Regina. Educação e trabalho: reflexões em torno dos movimentos sociais do campo. **Cad. CEDES** [online]. 2007, vol.27, n.72, pp. 121-135. ISSN 0101-3262.

VIDEIRA, Piedade Lino. **Marabaixo, dança afrodescendente**: significando a identidade étnica do negro amapaense. Fortaleza: Edições UFC, 2009.

VIGOTSKI, Lev. O papel do meio na pedologia. **Psicologia USP**. São Paulo, 2010, 21 (4), 681-701.

_____. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico. Tradução Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009. (ensaios comentados).

VYGOTSKY, Lev. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **Pensamento e linguagem**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WHITAKER, Dulce C. A.; ANTUNIASSI, H. R. Escola pública localizada na zona rural: contribuições para sua estruturação. **Cadernos Cedex**, n.33, p. 9-42. Campinas: Papyrus, 1993.